

ISSN-L : 2661-7870

Vol. 05, n° 02/2022 p. 180-195

10^e numéroFrançoise HAPÉL*, f.hapel@univ-pau.frNathalie TUCOU-BLANQUET, ntucoubl@univ-pau.fr

Université de Pau et des Pays de l'Adour, Laboratoire ALTER

L'intercompréhension au service de l'apprentissage du français. Le cas des élèves nouvellement arrivés en France

Article reçu le 26.08.2022;

Accepté le 22.12.2022;

Publié le 29.12.2022

Résumé : L'accueil des élèves allophones par le système scolaire français a été l'objet de nombreuses réflexions au cours des dernières décennies et a suivi différents modèles successifs. L'apprentissage de la langue française et l'entrée dans la langue de scolarisation reste un objectif à atteindre dans les meilleurs délais pour répondre aux attentes du modèle inclusif. Or l'intercompréhension, approche d'apprentissage des langues basée sur la réception, propose des stratégies qui pourraient faciliter une entrée plus efficiente des élèves allophones dans la langue française mais aussi dans le langage disciplinaire. Notre recherche-action, présentée ici, tentera de mettre en évidence ces apports de l'IC.

Mots-clés : Intercompréhension, français langue de scolarisation, modèle inclusif, élèves allophones, stratégies d'apprentissages.

Intercomprehension at the service of learning French. The case of students newly arrived in France

Abstract: The schooling of allophone pupils in France has been the subject of many reflections over the past decades, following different successive patterns. Learning the French language and entering the language of schooling remain an objective to be achieved as soon as possible to meet the expectations of the inclusive model. In addition, intercomprehension, a language learning approach based on reception, offers strategies that could facilitate a more efficient entry of allophone students into the French language but also into the disciplinary language. Our action research, presented here, will attempt to highlight these contributions of IC.

Key words : Intercomprehension, French as a language of schooling, inclusive model, allophone students, learning strategies.

Pour citer cet article :

HAPÉL Françoise et Nathalie TUCOU-BLANQUET (2022). L'intercompréhension au service de l'apprentissage du français. Le cas des élèves nouvellement arrivés en France. *Action Didactique*, [En ligne], 5 (2), 180-195. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

RISPAIL Marielle (2022). Vers de nouveaux cadres théoriques pour renouveler les pratiques en classes de langues, en contexte plurilingue ? *Action Didactique* [En ligne], 5 (2). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>

* Auteur correspondant



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

En 2019, d'après La Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP), la France a scolarisé près de 68000 élèves ayant des besoins particuliers dans l'apprentissage du français langue seconde (désormais FLS) et ce chiffre est en constante augmentation. La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France est prévue par le bulletin officiel de l'Education Nationale n° 12 de 2012 selon un modèle inclusif ; les élèves sont inscrits dans un cursus ordinaire et bénéficient, pour 90% d'entre eux, d'un dispositif de soutien linguistique d'un an (plus si nécessaire). Ce soutien linguistique n'est que transitoire car l'objectif de l'Institution est d'amener le plus rapidement possible ces élèves à une autonomie linguistique. Mais les délais sont très courts pour nombre de jeunes et les enseignants, y compris ceux chargés de ces dispositifs de soutien, sont souvent démunis.

L'Intercompréhension (désormais IC) est une approche qui permet à deux locuteurs de langues appartenant à une même famille de se comprendre en s'exprimant chacun dans sa langue première. Les stratégies de l'IC mises à profit dans un enseignement guidé des langues ont montré leur efficacité quant à une entrée rapide et qualitative dans l'apprentissage des langues d'une même famille. Sachant que, « contrairement aux méthodes habituelles d'apprentissage des langues, l'intercompréhension établit une coupure radicale entre deux compétences langagières, celle de réception et celle de production : [et que] l'objet de l'apprentissage se réduit à la seule capacité de réception. » (Janin, 2006, p. 187), cette approche pourrait-elle aider élèves et enseignants dans l'apprentissage/enseignement du FLS ? Dans quelle mesure le recours à certaines des stratégies de l'IC, peu utilisées en milieu scolaire, pourrait-il faciliter l'entrée des allophones dans la langue des disciplines non linguistiques (désormais DNL) ?

Dans cet article, nous présenterons notre projet de recherche-action qui se déroulera après de collégiens nouvellement arrivés en France. Nous analyserons leurs stratégies d'entrée dans les apprentissages en FLS et leur posture dans les cours des DNL. À partir de cette observation, nous tenterons de proposer une méthode d'apprentissage du français à destination d'un public de collégiens nouvellement arrivés en France, centrée sur les stratégies de l'Intercompréhension.

1. Pourquoi utiliser les stratégies d'intercompréhension avec des élèves allophones ?

1.1. Qui sont ces élèves allophones ?

Les élèves allophones scolarisés en France sont d'origines diverses. Ces origines sont souvent en lien direct avec les raisons de leur arrivée en France. Il peut s'agir, tout d'abord et dans le meilleur des cas, d'immigration choisie, associée à un projet familial construit et réfléchi auquel l'enfant est associé : migration économique, rapprochement familial. Même si ce changement de vie est parfois pénible pour un adolescent et vécu comme une rupture ou déracinement, ce type d'immigration reste cependant moins violente que celle subie par une autre partie des allophones. En effet, parmi ces élèves, bon nombre sont aussi des enfants, de plus en plus souvent mineurs isolés, que la guerre, des persécutions en tout genre ont obligés à fuir leur pays, dans l'urgence et avec tout ce que cela implique de traumatismes.

Ces jeunes n'ont pas eu le temps d'intégrer ce brutal changement de vie que les voilà inscrits dans un collège pour apprendre, dans un délai particulièrement court, une langue et une culture dont ils ignorent parfois tout.

Le choc culturel peut être violent et l'acculturation peut engendrer des effets négatifs que l'on connaît (mutisme sélectif, conflit de loyauté, diglossie, désintégration/déstructuration de leur identité...). Les enjeux d'une entrée réussie dans la langue et la culture scolaire et sociale dépassent largement le fait linguistique. C'est l'identité toute entière de ces jeunes adolescents en construction qui va être bouleversée car « la langue (...) participe intimement de la construction identitaire du sujet individuel. » (Blanchet, 2007, p. 23)

Ces élèves, inscrits dès leur entrée au collège dans une classe ordinaire, sont regroupés, quelques heures par semaine, au sein de dispositifs de soutien linguistique (Unités pédagogiques pour élèves allophones nouvellement arrivés, UPE2A). Là, ils vont apprendre le français nécessaire à leur scolarisation (Français langue de scolarisation - désormais FLSco), à des rythmes d'apprentissage plus ou moins rapides, selon notamment leur langue première. Ces langues premières sont aussi diverses que le sont leurs origines géographiques, et aussi variées que leurs parcours migratoires. De plus, outre leur langue première (ou maternelle), ils connaissent souvent d'autres langues, langues officielles ou dialectes, apprises ou fréquentées

dans leurs pays d'origine. À celles-ci s'ajoutent les langues rencontrées au cours de leur parcours migratoire, qu'elles soient véhiculaires comme l'anglais l'est bien souvent, ou langues de scolarisation comme l'italien ou l'espagnol, apprises, à l'occasion de séjour plus long dans les pays d'accueil.

Bien loin de l'image de l'élève « non-francophone », ainsi longtemps dénommé, ces élèves sont désormais considérés comme des élèves qui savent autre chose, qui connaissent une autre langue, voire d'autres langues comme c'est souvent le cas. La diversité de leur répertoire individuel nous amène à les considérer comme plurilingues. Ce plurilinguisme est une véritable ressource pour les enseignants qui accueillent ces élèves dans leur classe, qu'ils soient enseignants de disciplines linguistiques ou non linguistiques.

Mais si, en théorie, cette idée de richesse et de ressource fait consensus, rares sont les enseignants qui mettent à profit ces ressources. Non par manque de volonté mais plutôt par manque de sensibilisation et de formation à cette prise en compte. Et, comme le remarquent Auger et Le Pichon (2021, p. 77), en tant qu'enseignants, « nous nous concentrons sur ce que les élèves ne savent pas encore, ou toujours pas (...). »

Les textes officiels et de références (Bulletin Officiel, CARAP, site Eduscol), préconisent une prise en charge bienveillante et adaptée aux capacités linguistiques des élèves. Mais comment, en tant qu'enseignant, prendre en compte un niveau linguistique qu'on ne sait pas évaluer ? Et même si on connaît le niveau de l'élève grâce à des tests de positionnement et aux échelles du Cadre européen commun de référence des langues (CECRL), que peut-on attendre d'un élève de niveau A1 ou A2 en inclusion dans une classe ordinaire ? Qu'est-on en droit de lui demander ? Comment l'intégrer aux activités ? Comment l'évaluer ? Mais surtout, et avant tout, comment l'aider à progresser rapidement en français et dans les langages disciplinaires ?

Même s'il est recommandé dans les textes officiels, dès le début des années 2000 (CNDP : *Le français Langue seconde*), de s'inspirer des outils que fournissent les méthodologies issues de la Didactique Des Langues (DDL) et de la Didactique Du Français Langue Etrangère (DDFLE), peu d'enseignants de collège sont formés à leur pratique/usage. De plus, les objectifs du FLE diffèrent considérablement de ceux du FLSco et cette confusion peut engendrer une perte de temps alors que le délai accordé par l'institution pour l'acquisition des bases nécessaires à la poursuite en cursus ordinaire est déjà court (une année scolaire).

Comment concilier efficacité et rapidité dans les apprentissages ? Comment faire en sorte que cette entrée parfois brutale dans la culture française ne soit pas source de conflit interne ? Comment aider les élèves allophones à s'engager pleinement dans leurs apprentissages sans qu'ils aient l'impression de s'éloigner de leur culture et langue premières, sans qu'ils y perdent leur identité ?

1.2. Cadre théorique

Depuis les années 1990, les découvertes en neurosciences (Damasio : 1999) ont permis de montrer les liens entre émotions et cognition et ont contribué aux recherches dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage (Tardif et Doudin : 2010). Nous savons aujourd'hui que l'apprentissage est particulièrement influencé par les émotions.

Or, la description précédente montre à quel point les élèves nouvellement arrivés en France doivent gérer de multiples émotions liées à la spécificité de leur situation. Gueguen, pédiatre et spécialiste en neurosciences affectives et sociales, parle de la maltraitance émotionnelle très fréquente à l'école. Elle la définit « comme tout comportement ou parole qui rabaisse l'enfant le ridiculise, le critique, le punit, lui procure un sentiment d'humiliation, de honte. Il s'agit souvent de paroles blessantes, dévalorisantes, de mots dégradants. » (2019 : 215) Elle explique aussi que cette maltraitance émotionnelle est source de stress dont les effets sur le développement du cerveau sont négatifs. En effet, le stress « fragilise l'hippocampe perturbant la mémoire et l'apprentissage » (2019 : 246), « empêche de penser et d'apprendre en perturbant le cortex préfrontal et ses circuits neuronaux » (2019 : 247), « altère l'amygdale qui joue un rôle essentiel dans la gestion des émotions. » (2019 : 250). C'est pourquoi le regard positif de l'enseignant sur les compétences de ses élèves est essentiel pour leur réussite.

Gueguen (2019) parle aussi de résilience et précise que « l'enseignant lui-même peut être un facteur de résilience ». Elle précise qu'« une relation de qualité sur les enfants considérés à risque (enfants issus de minorités ethniques, enfants dont la mère a un faible niveau d'études, enfants qui ont subi divers traumatismes) a des effets bénéfiques sur le langage et le comportement ». (2019 : 136)

Cyrułnik définit la résilience comme « la capacité à réussir à vivre et à se développer de manière acceptable en dépit du stress ou d'une adversité qui

comporte normalement le risque grave d'une issue négative. » (2007 : 30) Or, plusieurs recherches (Cyrulnik, Pourtois, 2007) s'intéressent à l'école comme facteur de résilience. Englander explique que « chaque marque de réussite, au niveau cognitif, produit des effets affectifs en augmentant le sentiment de compétence, le sentiment d'estime de soi, encore faut-il en percevoir la confirmation dans le regard d'autrui. » (Englander 2007 : 232). Burrick et Lahaye parlent « des chemins de la destinée résiliente » et précisent que parmi les moments charnières d'un parcours de vie, « il en est qui relèvent de la résilience liée au contexte scolaire. Il s'agit de moments privilégiés qui offrent une reconnaissance, un nouveau souffle, une renaissance ou un nouvel espoir, qui restaurent la personne et lui permettent de donner un autre sens à sa vie. » (Burrick et Lahaye 2007 : 108)

Nous pensons donc que le fait de prendre en compte les langues déjà maîtrisées par les élèves arrivants au lieu de faire abstraction de leurs acquis peut être un moyen efficace pour développer ce sentiment de compétence. Si c'est l'enseignant qui s'appuie sur les compétences des apprenants dans une langue que lui-même ne connaît pas forcément, on inverse les rôles ce qui permet aux jeunes allophones de reprendre confiance en leurs propres compétences.

Cette démarche va aussi dans le sens de la Théorie du Sentiment d'Efficacité Personnelle - SEP (Bandura, 1997). Cette théorie montre que le développement du sentiment d'efficacité personnelle a pour base quatre sources :

- « - la persuasion verbale qui est l'encouragement d'une personne significative à l'égard d'une autre ;
- les états physiologiques et émotionnels qui consistent en une autoévaluation de ses compétences, de sa force et de sa vulnérabilité ;
- les expériences actives de maîtrise qui permettent de comprendre quelles sont les compétences qu'un individu possède ;
- les expériences vicariantes qui, comme le veut la tradition sociocognitive, modifient le SEP en observant une autre personne » (Bandura, 1997 ; Puozzo-Capron, 2012 : 79).

Le fait que l'enseignant reconnaisse les acquis antérieurs de ses élèves peut donc être particulièrement encourageant dans le cas des élèves allophones, car cette attitude d'un adulte référent participe au développement d'un sentiment de maîtrise chez les jeunes et favorise une auto-évaluation positive de leur part.

Cela est d'autant plus essentiel que nous nous intéressons ici à des collégiens pré-adolescents ou adolescents. En effet, Marie-Rose Moro (2002) montre que les enfants migrants sont très vulnérables et que cet état est particulièrement accentué à l'adolescence, période où se posent les questions d'identité. Les analyses transculturelles qu'elle a menées avec un groupe de chercheurs du Centre Du Langage de l'hôpital d'Avicenne à Bobigny, ont montré que « l'enjeu de garder la langue maternelle et de la faire vivre est important car elle est un des représentants identitaires et bien souvent le seul lien langagier entre l'enfant et sa famille. Une valorisation des langues maternelles permet une bonne estime de soi chez des individus qui peuvent ainsi mettre en avant leurs savoirs linguistiques et culturels et s'inscrire dans une histoire langagière et culturelle ». (Di Meo *et al.* 2014 : 162)

Par ailleurs, nous savons que les représentations des langues apprises, dans la famille comme dans la société, ont un impact fort sur l'apprentissage de celles-ci. En effet, comme le constate Auger (2011) le bilinguisme considéré positivement quand il s'agit du français et de l'anglais ne l'est pas lorsque la L1 et la L2 sont en situation de diglossie. Or les enquêtes réalisées sur le bi/plurilinguisme des ENA (Varro 2003, Auger 2007) montrent que généralement il est plutôt perçu comme un déficit que comme un atout. Le fait que l'enseignant s'appuie sur les langues premières des apprenants aura aussi un impact sur l'image que les apprenants se feront de leurs propres atouts.

Le projet CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures) qui s'inscrit dans la thématique européenne d'une éducation plurilingue apporte des réponses aux enseignants de langues en proposant des approches plurielles des langues et des cultures :

Ces approches (éveil aux langues, didactique intégrée, intercompréhension entre langues parentes, approches interculturelles) reposent sur des activités qui incluent plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Elles développent de façon concrète la conception de la compétence plurilingue et pluriculturelle promue par le CECRL. (Site du CARAP <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx> consulté le 10 juillet 2022.

Parmi ces approches, l'intercompréhension (IC) nous intéresse particulièrement dans le cadre de cette recherche-action.

1.3. L'IC une réponse possible

L'IC se base, comme son nom l'indique, sur la compréhension réciproque de locuteurs s'exprimant chacun dans leur langue maternelle. Au départ, cette approche a concerné les langues apparentées : langues scandinaves, langues romanes, langues slaves... Le but est de pouvoir comprendre l'autre et pouvoir s'en faire comprendre en suivant certains principes. Ainsi, outre les mots issus du vocabulaire *international*, l'utilisation et le recours aux mots dits *transparentes* facilitent les échanges d'une langue apparentée à l'autre. Cette approche évoque des pratiques spontanées de locuteurs qui s'efforceront de se faire comprendre et de comprendre l'autre dans une situation où aucune langue commune n'est pratiquée.

Partant du principe que tout locuteur sera toujours plus performant s'il utilise sa langue première, l'IC valorise toutes les langues premières et incite à contourner le recours à une langue commune (bien souvent l'anglais). Ce principe recèle en lui l'abolition de toute hiérarchisation entre les langues ; il n'y a pas de langue plus « pratique », plus « simple » qu'une autre. De même, il écarte l'idée d'une globalisation linguistique qui entrainerait l'appauvrissement du lexique et de la pensée en uniformisant l'expression. Ce qui, de plus et à terme, entrainerait une disparition des langues dites minoritaires au profit des langues dominantes.

Mais l'IC est bien plus qu'une pratique intuitive et il s'agit bien d'une méthodologie. Janin (2006, p.187) définit l'IC ainsi : « L'intercompréhension entre langues apparentées (...) est d'abord une méthodologie d'apprentissage des langues étrangères. » En effet, dans le cadre de l'apprentissage guidé des langues, ces stratégies si elles sont utilisées intuitivement, sont mises à jour et explicitées par l'apprenant avec l'aide de l'enseignant. Ces stratégies, une fois conscientisées, peuvent ensuite être réutilisées de manière consciente et volontaire pour poursuivre l'apprentissage de manière plus efficiente. Cette conscientisation entraîne une réflexion métalinguistique collective et coopérative sur les langues premières en présence, mais aussi sur l'ensemble des langues apprises ou rencontrées. De ce fait, toutes les langues qui composent le répertoire lexical individuel de chaque apprenant deviennent autant de ressources disponibles pour ses apprentissages, qu'ils soient présents ou futurs, mais assurent également une consolidation des acquis linguistiques antérieurs. « Valoriser l'expertise de l'élève, c'est le sécuriser dans ses connaissances » (Auger et Le Pichon, 2021, p.78) On le voit ici, l'IC ne se limite pas à la compréhension des langues mais vise aussi un apprentissage guidé, structuré, actif de ces langues.

L'aspect coopératif et collaboratif de l'approche intercompréhensive est une dimension primordiale de cette méthodologie. Elle contribue non seulement à créer une véritable dynamique de groupe, en abolissant la hiérarchie entre les langues en présence et en les valorisant toutes, et rejoint ainsi les objectifs et attendus des textes officiels et de référence que sont les BO 2012 en France, le CECRL, le CARAP...

Ces bénéfices de l'IC ont été décrits par Escudé et Janin (2010) qui louent en particulier les vertus de *l'approximation*. Ce terme, souvent utilisé de manière péjorative pour dénoncer un *à peu près* insatisfaisant, est au contraire une pratique encouragée en IC car elle permet de *s'approcher* des langues, de créer une proximité jusqu'alors refusée par un apprentissage cloisonnant des langues. L'IC permet de s'immerger dans la langue sans retenue, sans *a priori* ni frein mais au contraire en toute confiance et conscience de son potentiel.

Garbarino (2015) souligne avec précision le sentiment de puissance ressenti par l'apprenant lorsqu'il se découvre capable de comprendre une langue jamais étudiée. Il passe en très peu de temps du statut de non-sachant à celui de sachant, de l'ignorance à la connaissance, ce qui induit sa propre reconnaissance. En effet, au-delà de la valorisation de la langue, c'est l'apprenant, ses compétences, ses ressources linguistiques et son identité toute entière qui sont valorisés. Cette prise de conscience lui ouvre un champ des possibles inédit car la fluidité dans le passage d'une langue à l'autre fait s'effondrer les murs qui sont souvent dressés entre les langues et leur apprentissage :

« Ce qui était en jeu dans ce changement de paradigme (qui se poursuit aujourd'hui), c'est l'abandon d'une vision «cloisonnante» de la / des compétence(s) des individus en matière de langues et de cultures, abandon qui découle logiquement de la façon dont la compétence plurilingue et pluriculturelle est conçue par le Cadre européen commun de référence pour les langues : cette compétence ne consiste pas en une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues, mais bien en une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition (CARAP).

Les apprentissages cloisonnés font place à un apprentissage des langues qui se « parlent » entre elles lorsque sont mis à jour ce qui les rapproche et ce qui les distingue, lorsque l'apprenant, désormais et avant tout plurilingue, s'appuie sur l'une / les unes pour comprendre l'autre. La démarche met au jour la notion de *continuum*. *Continuum linguistique* d'abord (Escudé, Janin, 2010) qui ne représente plus les langues de manière isolée mais comme

composantes d'une famille de langues apparentées par leurs origines communes et voisines d'un point de vue spatial, géographique. Ainsi les langues romanes sont celles de pays limitrophes, du Portugal à l'Italie en passant par la Galice, l'Occitanie, l'Espagne et la Catalogne, la Corse et la Vénétie jusqu'à la plus lointaine Roumanie. Il en va de même pour les langues scandinaves dont les locuteurs *s'intercomprennent* spontanément depuis longtemps. La conscientisation de ce *continuum linguistique* permet, par la suite, de mieux envisager un *continuum sociolinguistique* au sein d'une seule et même langue et, par exemple, le passage d'un registre à un autre. Cette notion de *continuum* peut s'étendre à celle de *continuum des apprentissages* (Zarate, 2017) pour un seul et même individu qui va passer d'une langue à l'autre plus aisément. À l'opposé de la vision traditionnelle cloisonnante de l'apprentissage des langues, la fluidité entre les langues favorise les apprentissages en les déchargeant des nombreux freins et obstacles qu'impose une représentation cloisonnée de cet apprentissage.

L'IC a certes concerné, dans un premier temps, les langues apparentées. Cependant, et dès le début des années 2000, des expériences ont montré que l'IC pouvait également être utilisée entre locuteurs de langues éloignées engagés dans l'apprentissage commun d'une langue. Ceux-ci vont alors se servir d'une langue-pont, connue de tous les apprenants pour pallier le manque de proximité entre les langues premières en présence. Ainsi, l'anglais, même s'il n'est pas une langue romane peut cependant servir de langue-pont et faciliter l'accès au français. En effet, même s'il n'est pas une langue *apparentée* au français, il n'en demeure pas moins une langue *voisine* avec laquelle le français a beaucoup « échangé » au cours de l'Histoire, comme le soulignent Caddéo et Jammet (2013, p. 51-52). Ainsi, un Japonais et un Péruvien se serviront de l'anglais pour s'entraider à comprendre le français.

Cette adaptation de la méthodologie intercompréhensive à des apprenants locuteurs de langues éloignées nous amène à penser que l'IC et ses stratégies pourraient être mises au service des élèves scolarisés en inclusion dans le système scolaire français et bénéficiant de dispositifs de soutien linguistique. En effet, les principes fondamentaux de l'IC rejoignent les objectifs de l'Institution : valorisation du plurilinguisme, valorisation des acquis antérieurs de l'élève allophone, de sa culture et des constituants de son identité, recours aux approches plurielles, ... Par ailleurs, cette valorisation des langues et cultures premières, considérées par l'IC comme ressources principales dans l'apprentissage d'une nouvelle langue pourraient, très certainement, éloigner les risques de conflit de loyauté dans la mesure où langue et culture premières de l'élève allophone n'entreraient plus en conflit

L'IC au service de l'apprentissage du français. Le cas des élèves nouvellement arrivés ...

avec la langue et culture cibles, mais que les unes et les autres se feraient échos pour améliorer, faciliter voire accélérer l'entrée dans la langue visée.

C'est dans ce cadre que notre projet de recherche-action prend sa place. Nous essaierons de voir dans quelle mesure le recours à certaines des stratégies de l'IC, peu utilisées en milieu scolaire, peut faciliter l'entrée des allophones dans la langue des DNL.

2. Le projet dans son contexte

Pour répondre à cette problématique, nous envisageons un projet de recherche-action visant à faire bénéficier les élèves allophones d'un collège palois des stratégies de l'IC pour faciliter leur entrée dans le français. Il ne s'agit pas seulement de recourir de façon ponctuelle, hasardeuse ou fortuite à l'IC mais de mettre en place des activités récurrentes basées sur cette approche. Elles seront complètement intégrées à l'enseignement / apprentissage du français, en coopération avec l'enseignante en charge de l'UPE2A. Elles contribueront de manière structurée et pensée à un apprentissage guidée de la langue. L'approche IC viendra en soutien aux choix pédagogiques des enseignantes du dispositif et ne prétend pas s'y substituer.

1.1. Choix de l'échantillon d'apprenants

Nous avons sélectionné un groupe de 6 apprenants, tous lecteurs autonomes. En effet, l'IC se base sur la compréhension et il s'agit donc de s'appuyer sur les compétences de lecteurs qui permettront d'entrer par l'écrit dans la compréhension de la langue. Ainsi, la phonétique ne sera pas un obstacle, le vocabulaire international et les mots transparents seront plus facilement identifiables. Les apprenants débutants mais lecteurs comprennent mieux en lisant qu'en écoutant une nouvelle langue, à condition, nous l'avons dit, que cette nouvelle langue soit apparentée ou voisine d'une langue connue.

Les apprenants seront répartis en deux groupes de trois. Idéalement, le premier groupe sera constitué d'apprenants connaissant une langue romane autre que le français, que cette langue soit langue de scolarisation ou langue première. Le deuxième groupe sera constitué d'apprenants de langues éloignées mais ayant appris l'anglais jusqu'à un niveau B1 de compréhension.

Cette configuration en petits groupes vise à favoriser une indispensable coopération et la valorisation de tous.

Le premier groupe bénéficiera de la proximité des langues (langues romanes/français). Quant au second, si la tâche peut sembler plus ardue, il faudra considérer que ces apprenants ont été scolarisés, qu'ils sont plurilingues et ont déjà acquis un certain nombre de savoir-faire qu'il nous appartiendra de faire émerger, pour en faire des stratégies au service de l'apprentissage. À ces stratégies, s'ajouteront les stratégies de l'IC, qu'elles soient utilisées de manière intuitive par les apprenants (identification des mots internationaux et transparents, connaissance du monde, mimes...) ou que nous conduisons les apprenants à faire émerger des régularités et spécificités de la langue (par exemple : la morphologie des adjectifs, la valeur de leurs suffixes, ou la régularité d'une conjugaison...).

1.2. Présentation du projet et des activités

Les activités seront mises en place à la rentrée 2022, dès l'arrivée des apprenants, afin de pouvoir comparer ensuite leur progression avec les élèves qui ne bénéficieront pas de ces activités.

Les apprenants seront regroupés deux fois 1 heure par semaine sur une première période de 6 semaines. Dans un premier temps, les élèves seront mis en présence de textes généralistes en français, de niveau A2 puis, dès que possible, B1. Sur une deuxième période de 6 semaines également, on proposera aux apprenants des textes disciplinaires en Histoire et en SVT, en collaboration avec des enseignantes de ces disciplines. Celles-ci ont été choisies car leurs disciplines proposent des textes assez denses, spécifiques par leur lexique et leur syntaxe. Notre but est que les apprenants, forts de leur première expérience en IC, puissent aborder ces textes sans appréhension et parviennent à entrer dans le langage disciplinaire, par tâtonnements et approximations mais confiants dans leur capacité à comprendre, grâce à la mise en œuvre des stratégies mises au jour et intégrées au cours de la première période.

De plus, la coopération entre pairs se prolongera et sera constamment encouragée. Le recours au dictionnaire ne sera pas encouragé mais pas interdit non plus, dès lors qu'il pourra s'avérer utile et incontournable.

1.3. Méthodologie de recueil des données et analyse

Les apprenants seront filmés, avec l'accord de leurs parents, tout au long des activités. Les séances filmées feront l'objet d'une analyse multimodale (Tellier, 2021), en différé, afin d'identifier quelles stratégies les apprenants auront mises en œuvre pour éclairer la signification des textes. Nous verrons alors si ces stratégies relèvent ou non de l'IC. Nous chercherons à définir le rôle de l'enseignante dans leur apparition.

La semaine suivante, de courts passages signifiants des deux premières séances seront montrés aux élèves afin de les aider à conscientiser certaines des stratégies, mais aussi de valoriser dès les premiers instants, les compétences de chacun et leur contribution individuelle à l'efficacité du groupe.

Les séances suivantes se dérouleront sur le même modèle, mais les stratégies seront de plus en plus souvent explicitées en cours de séance et non en différé. Il s'agit, en effet, que s'engage progressivement une réflexion métalinguistique avec les apprenants, pour les aider à conscientiser et organiser leurs nouveaux acquis, qu'ils soient stratégiques ou linguistiques, et ainsi leur permettre de les réinvestir.

Conclusion

À travers cette recherche-action, notre objectif est de montrer que les stratégies de l'IC peuvent bénéficier tant aux apprenants connaissant une langue romane qu'aux apprenants de langues éloignées mais en possession d'une langue-pont commune. Reste à savoir si ces bénéfices seront comparables ou s'ils seront de nature et qualité différentes.

L'expérience sera reconduite à la rentrée 2023 de manière à approfondir les analyses et à obtenir des résultats fiables.

Après plusieurs expérimentations, nous pourrions envisager de dégager des pistes d'enseignement/apprentissage du français aux collégiens allophones s'appuyant sur l'utilisation et la conscientisation des stratégies d'intercompréhension. Nous espérons qu'elles pourront être exploitées par les enseignants qui interviennent dans ce contexte.

Références bibliographiques

- Auger, N. et Le Pichon-Vortsman, E. (2021) *Défis et richesses des classes multilingues - Construire des ponts entre les cultures*, Paris, ESF sciences humaines.
- Bandura, A. (1997, traduit en 2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles : Editions de Boeck.
- Blanchet, P. (2007) « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique », dans Maria Diaz, Olga, et Blanchet, P (Dir.), *Pluralité linguistique et approches interculturelles*, revue Synergies Chili n° 3, Gerflint/Institut Franco-Chilien.
- BO n°37 du 11 octobre 2012.
https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=26821
- Burrick, D. et Lahaye, W. (2007) « La résilience scolaire, entre destin et destinée. » dans Cyrulnik, B. et Pourtois, J.-P. (2007) *Ecole et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- CARAP. Cadre de Référence pour les Approches Plurielles. Consulté le 10 juillet 2022 : <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>
- Cyrulnik, B. et Pourtois, J.-P. (2007) (dir) *Ecole et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A.R. (1999) *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- DEPP. (2019) Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance.
<https://www.education.gouv.fr/67-909-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-en-2018-2019-307217>
- Di Meo S, Sanson C, Simon A, Bossuoy M, Rakotomalala L, Serre G, Rezzoug D, Baubet T, Moro M.-R. (2014) « Le bilinguisme des enfants de migrants. Analyse transculturelle. » Dans Bijleveld, HA. Estienne, F. et Vander Linden, F. *Multilinguisme et orthophonie. Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe*. Paris: Masson, 149-182.
- EDUSCOL. Les élèves nouvellement arrivés et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Consulté le 10 juillet 2022 :
<https://eduscol.education.fr/1190/les-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-et-les-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs>

L'IC au service de l'apprentissage du français. Le cas des élèves nouvellement arrivés ...

- Englander, H. (2007) « Comment les enseignants peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience ? » dans Cyrulnik, B. & Pourtois, J.-P. (dir) *Ecole et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Escudé, P. et Janin, P. (2010) *Le point sur l'intercompréhension clé du plurilinguisme*, Paris Clé International.
- Caddeo, S. et Jamet, M.-C., (2013) *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris Hachette Français langue étrangère.
- Le français langue seconde*, Paris, CNDP/Ministère de l'Education nationale, 2000. (Collège - série Repères)
- Garbarino, S. « Les avantages de l'entrée en langue étrangère via l'intercompréhension : « j'ai l'impression de lire du français mais écrit différemment donc je me sens puissante ! » dans *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2015/3 (n° 179). DOI : 10.3917/ela.179.0289. URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2015-3-page-289.htm>
- Goï, C. (2005), *Des élèves venus d'ailleurs*, scéren, CRDP Académie d'Orléans-Tour.
- Gueguen, C. (2019), *Heureux d'apprendre à l'école, Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation ?* Paris, Pocket évolution.
- Janin, P. (2006) « L'intercompréhension entre langues apparentées : qu'est-ce que c'est ? Où en est la recherche ? Comment la diffuser ? », dans : Conseil sup. de la langue française éd., *Langue française et diversité linguistique. Actes du séminaire de Bruxelles (2005)*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- Moro, M.-R. (2002), *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Paris, Hachette Pluriel.
- Puozzo-Capron, I. (2012) « Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues. » dans *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 9, numéro 1, Recherches en didactique des langues et cultures, Haute École Pédagogique de Lausanne, Suisse.
- Tardif, E. et Doudin, P.-A (2010). « Neurosciences cognitives et éducation : le début d'une collaboration. » Dans *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 12, 99-120.

Tellier, M. (2021) « Des enseignants multimodaux en devenir : l'articulation de la recherche et de la formation. » dans *Les Cahiers de l'Asdifle* n°31. Paris Clé International.

Zaratte, G. (2017) Pilotage des dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés : quels parcours d'inclusion pour des élèves en situation de vulnérabilité ? Leçons à tirer du projet « Valorisation du capital plurilingue et pluriculturel des élèves suivis par le CASNAV de Paris, », conférence mai 2017. Repéré à <https://www.canal-u.tv/chaines/eduscol/dispositifs-d-accueil-et-de-scolarisation-des-eleves-allophones/intervention-de-2>

AUTEURES

Françoise HAPÉL est maître de conférences en sciences du langage et responsable du Master FLE à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour. Elle est aussi membre du laboratoire ALTER. Spécialiste de la didactique des langues, elle s'intéresse particulièrement à l'enseignement du français langue seconde auprès des publics migrants, à la place des émotions dans l'apprentissage et à la formation des enseignants.

Nathalie TUCOU-BLANQUET est enseignante en Français langue étrangère et en Master FLE à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour. Elle est aussi formatrice pour le CASNAV de Bordeaux sur la question de l'inclusion des élèves allophones en classe ordinaire. Doctorante rattachée au laboratoire ALTER depuis septembre 2022.