



Nouvelles perspectives dans l'enseignement des usages oraux d'une langue voisine : entrée didactique par l'intercompréhension

Typhaine Manzato

► To cite this version:

Typhaine Manzato. Nouvelles perspectives dans l'enseignement des usages oraux d'une langue voisine : entrée didactique par l'intercompréhension. Education. Université de Bordeaux, 2022. Français. ⟨NNT: 2022BORD0294⟩. ⟨tel-03937166⟩

HAL Id: tel-03937166

<https://theses.hal.science/tel-03937166v1>

Submitted on 13 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

THÈSE PRÉSENTÉE
POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEUR DE

L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE : EDSP2
SPÉCIALITÉ : Sciences de l'éducation

Par Typhaine MANZATO

**Nouvelles perspectives dans l'enseignement des usages
oraux d'une langue voisine : entrée didactique par
l'intercompréhension**

Sous la direction de : Pierre ESCUDÉ
co-encadrante : Sandrine CADDÉO

Soutenue le 14 novembre 2022 à l'université de Bordeaux

Membres du jury :

M. GAJO, Laurent	Professeur des universités	Université de Genève	Président du jury
M. BEACCO, Jean-Claude	Professeur émérite	Université Sorbonne Nouvelle	Rapporteur
Mme BONVINO, Elisabetta	Professeure des universités	Université de Roma Tre	Rapporteuse
Mme GARBARINO BENAZZO, Sandra	Maitresse de conférences	Université de Turin	Examinatrice
Mme CADDEO, Sandrine	Maitresse de conférences	Aix-Marseille Université	Examinatrice
M. ESCUDE Pierre	Professeur des universités	Université de Bordeaux	Directeur de thèse

Titre : Nouvelles perspectives dans l'enseignement des usages oraux d'une langue voisine : entrée didactique par l'intercompréhension

Résumé : Cette thèse de doctorat a pour but d'explorer l'insertion d'un parcours d'intercompréhension dans la visée de l'enseignement de deux langues romanes, le français en Italie et l'italien en France dans le secondaire au sein de deux formes d'enseignement bilingue (section européenne en France et dispositif EsaBac en Italie).

Ces parcours ont été imaginés autour de deux orientations différentes selon le cours pour lequel ils ont été pensés : apprentissage de la langue voisine (le français ou l'italien), apprentissage de la discipline enseignée en langue cible (histoire-géographie en France ; histoire en Italie).

Dans la première orientation, nous nous sommes concentrés sur les usages oraux de la langue voisine en sélectionnant cinq faits linguistiques susceptibles de variation. L'originalité de notre approche a été d'utiliser deux types de supports : des dialogues littéraires et des extraits de corpus oral authentique. Ces faits linguistiques ont été présentés en plusieurs langues (les deux langues de scolarisation et une troisième langue romane, l'espagnol ou le portugais), permettant de développer la dimension plurilingue de notre projet.

Dans notre seconde orientation, l'emploi d'un parcours en intercompréhension intégrée a permis de dépasser l'alternance des langues initiale pour parvenir à une meilleure intégration de l'ensemble des langues proposées comme des contenus disciplinaires envisagés.

Les données récoltées par cette étude contrastive sur deux terrains de cultures éducatives distinctes ont apporté un certain nombre de résultats : la confrontation entre les conceptions de la variation de ces deux publics, dont la réflexion a été enrichie par le choix d'utiliser la littérature comme mise en valeur des éléments variationnels présents dans les supports utilisés pour mieux discuter des usages ; les possibilités d'appui sur plusieurs langues dans une continuité entre les apprentissages langagiers, favorisant des liens avec la didactique intégrée. L'intercompréhension intégrée adaptée à l'enseignement bilingue a généré une reconfiguration des rôles et places des langues en présence dans le cadre du travail sur les contenus disciplinaires ; l'analyse autour de deux contextes a mis en évidence les modalités les plus pertinentes pour mobiliser et étudier l'apport de la proximité linguistique des langues comme bénéfique pour un travail sur la discipline.

Par les expériences menées et les résultats obtenus, notre étude essaie enfin d'apporter des voies d'apprentissage renouvelées dans l'enseignement intégré des langues et des disciplines en contexte scolaire et de consolider le rôle de l'intercompréhension dans cette visée.

Mots clés : intercompréhension, langues romanes, didactique des langues voisines, usages oraux, variation, intercompréhension intégrée, enseignement secondaire, didactique du plurilinguisme.

Title : New perspectives in the teaching of oral uses of a related language : didactic approach through intercomprehension

Abstract : This PhD dissertation aims at exploring the implementation of an intercomprehension approach in the teaching of two Romance languages, French and Italian, within two forms of bilingual education in secondary schools (*section européenne* in France for Italian and EsaBac in Italy for French).

Depending on the course for which they were conceived, these pedagogical devices were designed with two aims in mind: learning the related language (French or Italian) and learning the discipline taught in the target language (history-geography in France ; history in Italy).

To accomplish our first goal, we focused on the oral uses of the related language by selecting five linguistic facts which are likely to vary. The originality of our approach was to use two types of material : literary dialogues and extracts from authentic oral corpora. These linguistic facts were presented in several languages (the two main languages and a third Romance language, either Spanish or Portuguese), allowing us to develop the plurilingual dimension of our project.

For our second objective, the use of an integrated intercomprehension curriculum made it possible to go beyond the initial switching between languages to achieve a better integration of not only the languages but also the disciplinary contents in question.

The data collected by this study contrasting two distinct educational cultures brought a certain number of results : the possibility of confronting conceptions of linguistic variation between study groups, with the use of literature as a teaching material to better highlight and discuss the uses of the variational elements ; the possibility of using several languages in a continuum between language learning experiences, favoring links with integrated didactics. Adapting integrated intercomprehension to bilingual teaching reconfigured the roles and places of languages in the study and teaching of disciplinary content ; comparison of two educational contexts has highlighted the most relevant techniques to mobilize and to study the contribution of linguistic proximity of languages in view of further work in the discipline.

Lastly, our study suggests a number of renewed ways of learning for the integrated teaching of languages and disciplines at school and to consolidate the role of intercomprehension in this context.

Keywords : intercomprehension, Romance languages, didactics of neighbouring languages, oral uses, variation, integrated intercomprehension, secondary education, didactics of plurilingualism.

Titolo : Nuove prospettive nell'insegnamento degli usi orali di una lingua vicina : approccio didattico attraverso l'intercomprensione

Riassunto : L'obiettivo di questa tesi di dottorato è quello di esplorare l'inserimento di un percorso di intercomprensione nell'insegnamento di due lingue romanze, il francese in Italia e l'italiano in Francia, nelle scuole secondarie all'interno di due forme di insegnamento bilingue (*section européenne* in Francia e EsaBac in Italia).

Questi corsi sono stati concepiti con due intenzioni diverse a seconda del corso a cui erano destinati : l'apprendimento della lingua vicina (francese o italiano), l'apprendimento della materia insegnata nella lingua vicina (storia-geografia in Francia ; storia in Italia).

Nel primo orientamento, ci siamo concentrati sugli usi orali della lingua vicina selezionando cinque fenomeni linguistici suscettibili di variare. L'originalità del nostro approccio è stata quella di utilizzare due tipi di materiale : dialoghi letterari ed estratti da un corpus di orale autentico. Questi fenomeni linguistici sono stati presentati in diverse lingue (le due lingue di insegnamento e una terza lingua romanza, lo spagnolo o il portoghese), permettendoci di sviluppare la dimensione plurilingue del nostro progetto.

Nel nostro secondo orientamento, l'utilizzo di un percorso di intercomprensione integrato ha permesso di superare l'iniziale alternanza di lingue per ottenere una migliore integrazione di tutte le lingue proposte e dei contenuti disciplinari previsti.

I dati raccolti da questo studio contrastivo su due ambiti di culture educative distinte hanno portato a un certo numero di risultati: il confronto tra le concezioni di variazione di questi due pubblici, la cui riflessione è stata arricchita dalla scelta di utilizzare la letteratura come mezzo per evidenziare gli elementi variazionali presenti nei materiali utilizzati per meglio discutere degli usi; le possibilità di utilizzare più lingue in una continuità tra gli apprendimenti linguistici, favorendo i collegamenti con la didattica integrata. L'intercomprensione integrata adattata all'insegnamento bilingue ha generato una riconfigurazione dei ruoli e posti delle lingue presenti nel quadro del lavoro sui contenuti disciplinari ; l'analisi intorno a due contesti ha evidenziato le modalità più rilevanti per attivare e studiare il contributo della prossimità linguistica delle lingue come vantaggioso per un lavoro sulla disciplina.

Attraverso le sperimentazioni effettuate e i risultati ottenuti, il nostro studio cerca infine di fornire nuove modalità di apprendimento nell'insegnamento integrato di lingue e discipline in un contesto scolastico e di consolidare il ruolo dell'intercomprensione in questa prospettiva.

Parole chiave : intercomprensione, lingue romanze, didattica delle lingue vicine, usi orali, variazione, intercomprensione integrata, scuola secondaria, didattica del plurilinguismo.

Unité de recherche

[Laboratoire Cultures – Education – Sociétés (LACES EA 7437)

3 ter, place de la Victoire 33076 Bordeaux Cedex]

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma co-encadrante de thèse, Sandrine Caddéo qui la première a accepté de diriger ce travail. Je n'aurais pu espérer un meilleur guidage que le vôtre pour ces quatre années de doctorat. Merci pour votre patience, vos conseils, tous nos rendez-vous qui m'ont redonné confiance dans les moments de doute.

Mes remerciements vont également à mon directeur, Pierre Escudé, pour avoir accepté d'encadrer cette thèse et pour son suivi tout au long de ce parcours. Merci de m'avoir fait voir plus loin en orientant ce travail vers des voies que je n'aurais pas explorées toute seule et de m'avoir fait découvrir une autre facette de l'intercompréhension.

Je remercie l'ensemble des membres du jury pour avoir accepté d'évaluer cette thèse et pour l'expertise que mon travail va pouvoir recevoir de leur part.

Je remercie les deux membres de mon comité de suivi de thèse pour leur accompagnement et pour m'avoir accordé une quatrième année afin de finaliser mes recherches.

Je tiens à remercier l'ensemble des enseignant-e-s m'ayant accordé un peu de leur temps pendant ce doctorat pour un entretien, notamment Mme Corinne Weber, Mr Giuseppe Manno et les enseignantes m'ayant apporté leur support linguistique pour la réalisation des activités en classe de langue.

Un grand merci aux quatre enseignant-e-s ayant acceptés de me recevoir dans leurs classes et de partager leur quotidien pour quelques mois, en particulier Emilie pour m'avoir fait confiance la première et Pierangela pour son soutien indéfectible en Italie dans la conduite de ce second terrain.

Cette thèse ne serait rien sans les élèves qui ont acceptés de participer à cette recherche et de voir leur quotidien scolaire bousculé par la tenue de l'expérimentation... J'espère du fond du cœur avoir pu ne serait-ce qu'un peu contribuer à votre apprentissage du français/de l'italien et vous avoir fait découvrir tout le potentiel de l'intercompréhension.

Merci à Marco Cappellini pour m'avoir permis de développer l'intercompréhension au CFAL pendant cette thèse et pour sa relecture minutieuse du premier chapitre du cadre analytique.

Merci à Pascale Décugis pour m'avoir permis de parfaire mes compétences en FLE pendant cette thèse.

Merci à tout-e-s les ami-e-s de longue date ou rencontré-e-s pendant cette thèse, en particulier Elena, Estelle, Julie, Yukiko, Ludo, Marta, Thomas, Geoffrey.

Un énorme merci à Helena pour son accueil à Murano dans le cadre du second terrain, qui restera une expérience formidable.

Un grand merci à toutes les secrétaires, bibliothécaires et personnes qui ont contribué au bon déroulement de la thèse et pour leur collaboration précieuse au niveau administratif, logistique etc.

Je ne pourrais jamais assez remercier ma famille de m'avoir soutenue tout au long de mes études sur tous les plans possibles et inimaginables, merci à ma mère, à mon père, à mon frère et à mes grands-parents pour leur soutien inconditionnel, leur amour, leur présence à mes côtés qui a fait de cette longue et difficile aventure qu'est la thèse un chemin toujours moins éprouvant.

Enfin, merci à toutes les personnes qui m'ont accueillies à Valenciennes et m'ont permis de finir cette thèse dans les meilleures conditions possibles.

Sommaire

Sommaire.....	7
Table des illustrations	9
Introduction générale	10
Première partie - Cadre théorique.....	15
Chapitre I - L’intercompréhension en didactique des langues.....	18
1.1 Introduction.....	18
1.2 L’intercompréhension des langues romanes	19
1.3 L’intercompréhension et l’oral.....	34
1.4 L’intercompréhension et la didactique du plurilinguisme	44
Chapitre II - La variation en didactique des langues.....	60
2.1 Introduction.....	60
2.2 Enseigner la variation	61
2.3 Variation et représentations en didactique des langues	71
2.4 La variation en classe de langue.....	83
Seconde partie – Cadre contextuel, méthodologique et analytique.....	95
3.1 Introduction.....	95
Chapitre III – Cadre contextuel	96
Chapitre IV – Cadre méthodologique et conditions d’expérimentation	114
4.1 Introduction.....	114
Chapitre V – Cadre analytique	126
5.1 Apprendre dans l’interaction : théories et instruments	126
5.2 Interagir pour apprendre en classe de langue	139
Troisième partie – Analyse des données tirées des expérimentations en classe	
153	

Chapitre VI – Intercompréhension et enseignement d’une langue voisine ..	153
6.1 Introduction.....	153
6.2 Sensibiliser aux usages oraux de la langue voisine	161
6.3 Entre intercompréhension et intercompréhension intégrée : quelles stratégies ?.....	246
6.4 L’intercompréhension intégrée dans les parcours et sections bilingues	265
Conclusion générale	353
Bibliographie.....	361
Index des principaux termes, notions et auteurs/autrices	398
Récapitulatif des extraits présents dans la thèse	403
Table des annexes	404
Table des matières	485

Table des illustrations

Tableaux

Tableau 1 : les trois étapes du développement de l'enseignement bilingue (Baetens Beardsmore, 2002 : 21).....	53
Tableau 2 : réponses à la question « Pourquoi as-tu choisi de t'inscrire en section européenne ? »	104
Tableau 3 : réponses à la question « Qu'as-tu pensé de ton expérience d'apprentissage des langues à l'école jusqu'ici » ?	106
Tableau 4 : réponses à la question « Perché hai scelto di imparare il francese (e in specifico scegliendo il percorso Esabac) » ?	109
Tableau 5 : réponses à la question « Cosa hai pensato della tua esperienza di apprendimento delle lingue straniere a scuola finora (in generale ma soprattutto per il francese) » ?	112
Tableau 6 : les quatre mouvements de la séquence analytique (Krafft & Dausendschön-Gay, 1993 : 142)	136
Tableau 7 : fonctionnement des pratiques langagières monolingues et plurilingues (Gajo, 2003 : 60)	150
Tableau 8 : récapitulatif des séances pédagogiques "langue" - France italien section européenne..	158
Tableau 9 : récapitulatif des séances pédagogiques "langue" - Italie français EsaBac	158
Tableau 10 : récapitulatif des séances pédagogiques "discipline" - France histoire-géographie section européenne	159
Tableau 11 : récapitulatif des séances pédagogiques "discipline" - Italie histoire EsaBac	160
Tableau 12 : opacité/transparence document-langue (Dominguez-Fonseca, 2017 : 142)	267

Graphiques

Graphique 1 : concepts opérationnels et stratégies de la didactique de l'intercompréhension d'après Escudé et Janin (2010 : 37)	29
Graphique 2 : motivations pour l'apprentissage de l'italien dans le public français	103
Graphique 3 : exposition à l'italien hors de la classe dans le public français.....	105
Graphique 4 : motivations pour l'apprentissage du français dans le public italien	108
Graphique 5 : exposition au français hors de la classe dans le public italien	110
Graphique 6 : négociation des savoirs en jeu dans l'enseignement bilingue (Gajo, 2006b : 80)	145
Graphique 7 : activités de re-médiation et médiation (Dominguez-Fonseca, 2017 : 95 adapté de Gajo et al. 2008).....	146
Graphique 8 : continuum des séquences interactionnelles de l'intercompréhension intégrée (Dominguez-Fonseca, 2017 : 130)	148
Graphique 9 : fonctionnement de la séquence d'expansion (Dominguez-Fonseca, 2017 : 200)	149

Introduction générale

L'insertion de l'intercompréhension en contexte scolaire reste aujourd'hui un des défis les plus importants de l'approche. Si les projets développés dans les années 90 l'ont implantée de manière durable en milieu universitaire, le contexte scolaire semble plus réticent au développement de parcours pluriels, ce qui peut être expliqué par un ensemble de raisons comme l'étanchéité de l'enseignement des langues, les contraintes curriculaires et temporelles, mais également car la question a encore été relativement peu investie dans la recherche. Si les projets comme le manuel européen *Euro-mania* (Escudé, dir., 2008) ont permis un premier pas dans la didactisation de l'intercompréhension pour le terrain scolaire, un travail d'une telle ampleur n'a pas encore été réalisé dans le secondaire qui représente le public de cette thèse. C'est pourtant le plus souvent à ce stade que les apprenant-e-s commencent l'apprentissage d'une troisième langue vivante après l'anglais, mais peuvent également bénéficier de parcours bilingues posant une nouvelle étape dans le travail *sur* les langues et *en* langues.

L'enjeu de cette thèse entend donc mesurer les apports potentiels d'un parcours d'intercompréhension à l'enseignement de deux langues voisines – le français et l'italien – au secondaire dans le cadre de deux types de parcours bilingues – deux classes de section européenne d'italien en France et deux classes du parcours EsaBac en Italie – donnant la possibilité de réaliser un dispositif pédagogique autour de deux orientations différentes. La possibilité de mener une étude sur deux terrains a été déterminante pour ce travail, dans le fait d'apporter un retour réflexif sur le protocole d'expérimentation du premier terrain pour le bénéfice du second en raison d'un report important causé par la pandémie. Ces deux terrains sont également significatifs en cela qu'il concerne deux espaces de recherche à la fois proches et lointains, l'enseignement de l'italien en France et l'enseignement du français en Italie, notre étude ayant tenté d'utiliser au mieux les points communs et les spécificités de chaque public et terrain dans le cadre des deux axes pris par notre travail.

Le premier se concentre sur la classe de langue en imaginant un dispositif de sensibilisation aux usages oraux autour de cinq phénomènes linguistiques clés pour exposer les apprenant-e-s à la variation en langue cible. Pour ce faire, nous avons décidé de mettre à profit une ressource peu utilisée en intercompréhension (la littérature) en créant des activités basées sur la présentation du fait linguistique à l'écrit au travers de ce support puis avec une écoute grâce à des extraits repérés dans un corpus d'oral authentique et multilingue. L'aspect plurilingue pris par ce second dispositif est à trouver dans la création de matériel pédagogique imaginé autour de trois langues : la langue première, la langue voisine et une troisième langue romane (l'espagnol ou le portugais). Cette première orientation

trouve donc son originalité dans l'association d'une double modalité oral-écrit et d'une modalité plurilingue pour le travail sur les phénomènes sélectionnés.

Le second axe se concentre sur l'adaptation de l'intercompréhension intégrée à notre contexte de l'enseignement secondaire, et plus particulièrement à l'intérieur de cours où une matière disciplinaire est enseignée en langue cible. Cette transposition de l'intercompréhension intégrée dans le cadre de l'enseignement bilingue apporte une visée différente que celle pour laquelle l'approche est la plus connue, c'est-à-dire l'enseignement primaire avec *Euro-mania*. Cela implique des objectifs différents dans la mesure où ces espaces didactiques bilingues visent au travail sur la discipline dans le cadre de l'apprentissage des langues cibles, ce qui est sensiblement différent puisque l'intercompréhension intégrée doit pouvoir s'insérer dans le contexte didactique initial sans ignorer les objectifs préexistants. Ces deux orientations, bien qu'éloignées par les domaines visés et les enjeux pour l'insertion de l'intercompréhension en contexte scolaire, se rejoignent dans notre thèse grâce au fil d'Ariane de l'intercompréhension.

Cette thèse est divisée en trois parties, à commencer par la délimitation du cadre théorique. Celui-ci comprend le champ de recherche de l'intercompréhension des langues romanes et la question de la variation dans l'enseignement des langues. La partie « intercompréhension » tâchera de présenter de manière pertinente les différents enjeux de cette approche à partir de son développement jusque dans ses fonctionnements et sa place au sein des approches plurielles dans une première partie. La seconde partie s'intéressera à la relation entre l'intercompréhension et l'oral, en montrant que si l'intercompréhension a plus été développée sur le versant écrit et est plus aisée à mettre en œuvre dans ce médium, l'approche a en réalité toujours inclut l'oral dans ses préoccupations, et ce dès les premiers temps. Ce premier chapitre s'achèvera dans des préoccupations pleinement didactiques en s'intéressant à la place de l'intercompréhension au sein de la didactique du plurilinguisme et des approches plurielles, en définissant l'intercompréhension intégrée et en réfléchissant à la question de l'évaluation en intercompréhension.

La partie « variation » réfléchira à l'intérêt d'une attention à la variation dans l'enseignement des langues de notre étude selon les différents types de variation, en ouvrant notamment le propos à cette même réflexion en langue première. La première partie du chapitre se conclura par un tour d'horizon de la recherche sur le sujet en explorant la diversité des domaines visés par les travaux disponibles. La seconde partie abordera la question des représentations, en revenant sur la notion centrale de norme dans un premier temps pour étudier ensuite la vision portée sur l'oral au travers de ses rapprochements avec l'écrit. Le regard des enseignant-e-s et des apprenant-e-s sera également convoqué, avant de conclure sur les démarches pédagogiques existantes autour de la variation et les nouveaux objectifs impliqués par ces développements, en réfléchissant au potentiel des approches plurielles dans ce cadre. La troisième partie portera la réflexion sur les ressources, en évoquant la place

de la variation dans les Cadres de référence et la question des supports oraux et écrits. La conclusion de cette seconde partie du cadre théorique prendra la forme d'un bilan réflexif avec pour point de mire la question de la conscience des usages dans le cadre d'une réflexion sur la variation en didactique des langues.

La seconde partie de notre thèse présentera le cadre contextuel, méthodologique et analytique de l'étude. Nous reviendrons dans un premier temps sur les deux publics et deux contextes d'enseignement où se sont déroulées les recherches sur le terrain, à savoir deux classes de section européenne d'italien dans le Sud-Est de la France et deux classes suivant le parcours EsaBac dans la région de la Vénétie en Italie. Une comparaison entre les deux publics sera proposée grâce aux premières données récoltées dans les expérimentations par le biais de questionnaire de pré-recherche. La méthodologie de notre recherche ainsi que la tenue des expérimentations sera ensuite exposée, en revenant sur la temporalité particulière de nos deux terrains en raison de la pandémie. Puis les questions de recherche seront présentées avant de détailler les étapes et les choix concernant la réalisation du matériel pédagogique ayant servi pour nos deux expérimentations.

Les questions de recherche qui seront présentées par la suite suivent les orientations prises par les deux applications didactiques de l'intercompréhension au sein de notre dispositif pédagogique. Dans la visée d'une sensibilisation aux usages oraux de la langue voisine, nous viendrons à nous interroger sur l'incidence d'une présentation des phénomènes à l'écrit et à l'oral pour leur sensibilisation et la manière dont la dimension plurilingue peut se révéler utile et pertinente. En intercompréhension intégrée les questions posées concernent en particulier les incidences de l'insertion d'une telle approche dans le secondaire au sein de parcours bilingues, et ce que cela implique pour le travail sur les contenus autour de la place et des rôles des langues en présence, en particulier la langue cible.

Le cadre analytique exposé à la suite aura pour mission de développer les instruments d'analyse pour les données récoltées sur le terrain, à trouver principalement dans les interactions orales en classe recueillies lors de la tenue des expérimentations. Ces instruments proviennent donc du champ de recherche de l'analyse des interactions en classe, que nous étudierons après avoir amené dans une première partie un propos plus général sur le champ de recherche de l'interaction et l'acquisition des langues. La seconde partie sera consacrée à des considérations plus spécifiques à notre recherche, à commencer par les activités métalinguistiques et métasociolinguistiques conduites en classe de langue, puis les caractéristiques du travail bilingue et du travail d'intercompréhension intégrée. Ce cinquième chapitre s'achèvera sur la présentation de notre démarche analytique avant d'aborder le cœur du travail d'analyse des données.

L'analyse des données est voulue en deux parties dans la mesure où les orientations très différentes des deux parcours ne se prêtent pas à une présentation commune. Néanmoins une partie

intermédiaire portant sur la question des stratégies de compréhension étudiera les liens du travail réalisé en classe de langue et en classe de discipline à travers cette question, en étudiant le discours des apprenant-e-s et leurs réponses aux questionnaires sur la manière d'accéder au sens en langues voisines dans les deux parcours. Trois principaux points seront évoqués, dont la question des stratégies générales de compréhension, l'apport du répertoire langagier de chaque public sur le sujet et enfin une réflexion sur les types de ressources utilisées dans chaque orientation pédagogique permettant de faire le lien entre les deux parcours menés en classe.

La partie consacrée à l'analyse s'ouvrira tout d'abord sur quelques précisions concernant nos conventions de transcription et de traitement des données d'interaction ainsi qu'une synthèse des activités réalisées en classe sur les deux terrains. Les premières données analysées seront celles récoltées dans le cadre du parcours réalisé en classe de langue autour de deux parties. La première étudiera la réflexion conduite dans les activités sur les usages oraux de la langue voisine au travers du type de ressources utilisées dans la visée du développement de la compétence sociolinguistique en langue voisine. La partie illustrera le travail de réflexion généré par les activités et son évolution entre manifestations des représentations sur la langue parlée, à des considérations plus nuancées sur son fonctionnement en contexte social au travers de sa propre expérience langagière en langue première.

Ces liens entre langue première et langue voisine – et la troisième langue – feront l'objet de la seconde partie en se focalisant tout d'abord sur le travail autour d'un phénomène en langue voisine, puis aux liens entre la langue voisine et la langue première dans ce cadre et enfin l'aspect plurilingue de ce protocole dans l'incidence de la présentation des phénomènes dans une troisième langue. L'analyse du travail de découverte ou approfondissement d'un phénomène permettra d'observer les moyens d'accéder à la variation en langue cible, passant notamment par la comparaison avec la langue première. La dernière sous-partie montrera comment l'apport d'une troisième langue peut contribuer au travail de sensibilisation sur les phénomènes sélectionnés par la réflexion plurilingue qu'amène la présentation d'un même type de fait en plusieurs langues.

La seconde partie de l'analyse sera consacrée aux résultats de l'application du parcours d'intercompréhension intégrée et ses retombées pour le travail en classe de discipline enseignée en langue voisine. Le chapitre sera également séparé en deux parties distinctes, en étudiant dans un premier temps les éléments clés de l'approche comme la relation entre opacité et densité, la question de l'approximation et de ces enjeux pour le travail disciplinaire ainsi qu'une réflexion sur l'évaluation en intercompréhension intégrée. Cette dernière question sera étudiée au travers des deux types d'évaluation que nous avons mis en place sur nos terrains, et portera une réflexion plus générale sur la manière d'intégrer langue et discipline dans l'évaluation de tels parcours.

Comme parallèle avec l'organisation de la première partie de notre analyse, le chapitre suivant sera consacré à la question des langues en présence en intercompréhension intégrée, en partant de la

langue voisine à la langue première jusqu'aux langues médianes. Nous étudierons les rôles pris par ces langues en présence pour le travail sur les contenus disciplinaires et les places qu'elles assument dans cet objectif, en montrant que la modification de la place usuelle de la langue cible dans l'enseignement bilingue amenée par l'intercompréhension intégrée n'est pas à voir comme une perte mais une évolution. Cette réflexion sur la reconfiguration des rôles et de la place des langues amenée par l'intercompréhension intégrée adaptée à l'enseignement bilingue achèvera ce second temps de l'analyse.

La conclusion générale récapitulera les principaux résultats des deux grands chapitres de l'analyse, en insistant sur les aspects les plus pertinents pour l'enseignement de la langue voisine dans les deux visées de ce dispositif didactique d'intercompréhension. La partie prospective sur laquelle s'achèvera cette thèse viendra pointer les questions encore en suspens à la fin de notre étude, ou les axes qui se sont révélés comme particulièrement porteurs d'intérêt, tel que le rôle du groupe en intercompréhension, la question des répertoires langagiers ou encore l'importance des désignations lors d'un travail sur la variation en classe de langue.

À la fin de ce parcours nous espérons avoir pu démontrer les potentialités de l'intercompréhension dans le cadre de l'enseignement d'une langue voisine. Si la question reste complexe, il nous semble important d'insister sur le fait de situer dans un même temps ce genre d'initiative dans le cadre plus large des recherches déjà menées sur l'intercompréhension en contexte scolaire tout en apportant un regard sur des contextes et publics bien précis. En effet, au-delà des considérations plus générales sur les possibilités de mise en lien des langues à l'école déterminant la manière dont sera accueillie ce genre d'initiative, l'insertion de l'intercompréhension en contexte scolaire dépend surtout de la faisabilité de chaque parcours en fonction des objectifs d'apprentissage, des conditions d'application en classe, de son accueil par les enseignant-e-s et par les apprenant-e-s etc.

Si l'intercompréhension rencontre des difficultés à s'installer en contexte scolaire, sa présence depuis une trentaine d'années dans la recherche atteste d'un intérêt certain autour de ses composantes. L'appui sur la proximité linguistique pour la compréhension, l'emphasis sur une nouvelle manière d'appréhender des langues « inconnues » en font un objet dont il serait regrettable de ne pas reconnaître et utiliser les potentialités dans l'éducation aux langues. L'intercompréhension intégrée confirme notamment cet aspect en mettant en valeur les possibilités d'adaptions de l'approche à de nouveaux objectifs et à de nouveaux espaces dans la visée de l'intégration des langues et des disciplines. Cette thèse prétend ainsi étudier de manière raisonnée les apports de l'intercompréhension pour l'enseignement de deux langues voisines au secondaire dans la visée d'une meilleure prise en compte des effets bénéfiques de la proximité linguistique pour l'enseignement-apprentissage des langues et des disciplines.

Première partie - Cadre théorique

La première partie de cette thèse présentera l'arrière-plan théorique de notre recherche, situé autour de deux axes trouvant leur complémentarité lors du travail d'expérimentation qui a été proposé en classe. En effet, les deux pôles majeurs de ce cadre théorique, l'intercompréhension des langues romanes dans une visée didactique et la question de la variation langagière dans l'enseignement des langues secondes ne semblent pas, à première vue, relever de liens foncièrement évidents. Néanmoins, l'entrée particulière de notre recherche à trouver dans l'intercompréhension des langues romanes a permis de favoriser une réflexion sur les usages oraux en langue cible.

Nous étudierons dans un premier temps le champ de recherche de l'intercompréhension, véritable fil conducteur de notre recherche. L'intercompréhension sera principalement abordée ici dans la visée de ses potentialités didactiques, à travers la question de la proximité linguistique et du rôle des langues premières dans l'enseignement des langues secondes. Nous essaierons d'aborder de manière complète cette question dans la visée de notre étude, sans pour autant prétendre à une exhaustivité parfaite dans la mesure où notre sujet reste cantonné aux langues romanes, et plus particulièrement au français et à l'italien. La première partie du chapitre reviendra également sur les définitions de l'intercompréhension et ses principaux fonctionnements explicités au travers des stratégies et concepts opérationnels, pour se terminer sur l'évocation des défis futurs de l'approche et la manière dont notre recherche s'insère dans ces derniers.

La seconde sous-partie de ce premier chapitre concernera la relation entre l'oral et l'intercompréhension, une réflexion sur laquelle la recherche témoigne de plus en plus d'attention. Si nous ne nous plaçons pas totalement dans la visée de l'« intercompréhension orale », c'est parce que notre recherche prétend interroger la place de l'oral en intercompréhension de manière plus large, en lien avec notre objet d'étude et la façon dont l'écrit et l'oral peuvent générer des associations pertinentes dans l'exercice d'intercompréhension. La présence de l'oral dans les méthodes et projets développés sera abordée dans un premier temps, en revenant ensuite sur les raisons pour lesquelles le travail sur l'oral est moins exploré en intercompréhension. La partie suivante qui trouve une résonance importante dans notre thèse est la relation du code écrit et du code oral en intercompréhension, et notre propos se conclura par une rapide incursion sur la question de la réception orale en langue seconde et ses sources de difficultés.

Notre dernière sous-partie traitera de la didactique du plurilinguisme dans l'optique de l'intercompréhension, que nous tenterons de définir autour des notions de décloisonnement et d'intégration des langues. Nous interrogerons ensuite la notion de didactique de l'intercompréhension

en étudiant la manière dont l'intercompréhension, par ses fonctionnements, pourrait apporter une contribution à la didactique des langues. Cela sera directement visible dans la présentation de l'intercompréhension intégrée et ses liens avec l'enseignement bilingue, avant de revenir sur la question de l'évaluation en intercompréhension. Ce sujet sera abordé en présentant les diverses ressources pouvant être mobilisées dans le cadre de l'évaluation d'un travail d'intercompréhension et des compétences développées lors de celui-ci, une question que nous avons eu l'occasion de pouvoir traiter de manière théorique et pratique lors de cette thèse.

La seconde partie de l'état de l'art abordera la question de la variation en didactique des langues et en particulier dans la visée des deux langues cibles nous intéressant, le français et l'italien. Ce champ de la recherche particulièrement actif dernièrement sera synthétisé lors de trois parties, abordant dans un premier temps des questions d'ordres général (pourquoi enseigner la variation, quelles variations enseigner) pour s'intéresser ensuite aux représentations sur la variation en didactique, puis à la situation concrète de la variation en classe de langue au travers des supports et ressources permettant de l'y faire entrer. La première partie aura également pour but d'évoquer les points de rencontre sur le sujet du point de vue de la didactique de la langue première et celle de la langue seconde, avant de terminer par une revue commentée des études recensées dans ce champ de la recherche selon le domaine de la langue visé.

La seconde sous-partie s'intéressera à un niveau plus symbolique en examinant le sujet des représentations autour de la variation, plus particulièrement dans le cadre de l'enseignement. Le concept de norme sera étudié dans une première sous-partie, en tentant de mettre en valeur sa polysémie. Nous évoquerons ensuite la relation entre écrit et oral, un couple qui génère de nombreuses conceptions faussées dans leur association ne tenant pas compte des avancées de la recherche sur la langue parlée. La vision des enseignant-e-s et des apprenant-e-s sur la variation qui semble primordiale à faire figurer sera présentée par la suite, avant de conclure sur les nouveaux objectifs amenés par la prise en compte de la variation dans la didactique des langues et du plurilinguisme, faisant ici un lien évident avec la première partie de ce cadre théorique.

La troisième sous-partie prendra un tour plus pratique et concret en revenant sur la place de la variation au sein des cadres officiels comme le CECR ou le CARAP. Les deux sous-parties suivantes seront dédiées aux ressources qui peuvent être utilisées pour faire entrer la variation en classe, en séparant les ressources orales des ressources écrites. Les ressources orales seront évoquées en particulier autour des corpus et leur place grandissante en didactique, avant d'évoquer des supports plus traditionnels comme les manuels mais aussi plus originaux comme la littérature. La partie s'achèvera par un bilan réflexif mentionnant la place de la sociolinguistique en didactique des langues et son importance pour notre sujet, posant la question de la conscientisation des usages de la langue au centre de la réflexion sur l'enseignement de la variation en classe.

Quand je cause, moi parlant le provençal mistralien, avec un confrère en Felibrige parlant même béarnais ou gascon, je n'entends pas un mot sur cent qui soit étranger au fonds commun de la langue.
(Jules Ronjat, 1913 : 15)

Chapitre I - L'intercompréhension en didactique des langues

1.1 Introduction

L'intercompréhension a connu plusieurs naissances : de la première inscription de ses principes fondateurs sous la plume de Jules Ronjat à la redécouverte de ses principes didactiques dans des projets universitaires innovants à la fin des années 90, elle est désormais installée dans la didactique du plurilinguisme comme une des quatre approches plurielles. Cette partie aura pour mission de donner un regard d'ensemble sur la production intellectuelle et didactique de l'intercompréhension depuis une trentaine d'années, de l'intercompréhension écrite à sa relation avec l'oral, de sa place dans la didactique du plurilinguisme à ses innovations récentes à l'instar de l'intercompréhension intégrée. Notre travail se concentrera sur l'intercompréhension entre les langues romanes, dans la mesure où notre problématique vise l'enseignement de deux langues voisines, le français et l'italien.

Nous aborderons dans la première partie de ce chapitre les principes guidant l'intercompréhension, et leurs implications pour la didactique, en particulier dans la place donnée à la langue première, en finissant par une réflexion prospective sur les futurs défis de l'intercompréhension en lien avec notre étude. Nous reviendrons dans un premier temps sur les définitions apportées à l'intercompréhension, de la visée de Jules Ronjat à des réflexions plus récentes permises par le développement important de l'approche depuis une trentaine d'année dans la recherche.

La seconde partie sera consacrée à la question de l'oral dans le champ de l'intercompréhension. Un premier moment sera consacré à la place occupée par l'oral au sein des recherches en intercompréhension d'hier à aujourd'hui et les principales spécificités d'un travail sur l'oral en intercompréhension. Nous développerons ensuite la visée prise par notre thèse sur la question en réfléchissant aux associations entre oral et écrit en intercompréhension, pour conclure succinctement sur le sujet de la réception orale en langue seconde et ses liens avec les recherches en intercompréhension orale.

La dernière partie de ce chapitre évoquera la place de l'intercompréhension dans la didactique du plurilinguisme, en tentant de définir cette dernière ce qui nous permettra de discuter des approches plurielles. La didactique de l'intercompréhension sera présentée et explorée dans une seconde partie, laissant ensuite place à la question de l'intercompréhension intégrée exposée en rappelant les principes de l'enseignement bilingue dans lesquels l'approche s'inscrit. Ce troisième chapitre et la première partie de notre état de l'art se conclura par une réflexion concernant l'évaluation en intercompréhension, un objet de toute actualité pour le développement de l'approche.

1.2 L'intercompréhension des langues romanes

1.2.1 De la première acception du terme à ses applications pratiques

L'histoire de l'intercompréhension est ancienne, même s'il est vrai qu'elle ne semble qu'avoir récemment été "redécouverte" et mise à profit dans de nombreux projets didactiques à partir des années 90. On doit sa toute première définition au linguiste Jules Ronjat, qui, dans son essai de syntaxe des parlers provençaux modernes, va évoquer ce « fait d'*intercompréhension* » (Ronjat, 1913 : 13). L'auteur décrit la compréhension qui peut s'établir entre locuteurs et locutrices de langues romanes différentes, dans son propos entre des personnes parlant « un de nos dialectes [provençaux] » ou des « parlers Catalans du Roussillon, et même, pour peu que les gens y mettent quelque bonne volonté, de Catalogne et des Baléares. » (Ronjat, 1913 : 12). Partant de sa propre expérience en tant que témoin direct de cette *intercompréhension*, l'auteur décrit un :

[...] sentiment très net d'une langue commune, prononcée un peu différemment ; le contexte fait saisir les sons, les formes, les tournures et les vocables qui embarrasseraient s'ils étaient isolés ; tout au plus a-t-on quelquefois à répéter ou à expliquer un mot, ou à changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris. (Ronjat, 1913 : 13)

L'idée de langue commune, de référence au contexte et de compréhension globale qui se retrouvent dans cette première définition sont aujourd'hui encore des paramètres incontournables de l'approche.

On doit à Jamet (2010a) un travail de recherche sur la définition de l'intercompréhension dans laquelle l'autrice rapproche le climat historique dans lequel Ronjat s'est inscrit à sa définition. Selon elle, le linguiste a voulu mettre en évidence « l'existence d'une langue régionale provençale » et lui donner une légitimité dans une époque où la « langue centrale », c'est-à-dire le français, était en lutte pour une « prédominance absolue » (Jamet, 2010a). Les premiers enjeux de l'intercompréhension apparaissent donc comme celui d'un « outil » de terrain pour constater l'existence d'une compréhension mutuelle entre les personnes en dépit des « différences perceptibles » (Jamet, 2010a). Ronjat avait notamment cité les travaux plus anciens de Charles de Tourtoulon en 1890 qui décrivait la situation d'une femme née à Montpellier réussissant à comprendre le niçois grâce à l'intercompréhension avec son propre dialecte¹ (Escudé, 2011a : 134)².

Reformulée par Escudé (2016 : 13-14), l'intercompréhension serait pour Ronjat « la capacité pragmatique de *faire langue* malgré les *a priori* politiques et érudits déniaient à des locuteurs la faculté de parler une langue ». Le linguiste met donc en évidence le fait que ces idiomes déconsidérés sont reliés au sein d'une famille de langues, explicitant la notion de continuum linguistique « que la pratique langagière – ainsi que sa didactisation – permet de conscientiser et de dominer » (Escudé, 2011a : 136).

¹ Le terme dialecte est utilisé dans cette thèse dans le même sens que « langue », sans y attacher de jugement négatif, mais en tout conscience des acceptions différentes du terme selon les contextes, notamment autour de nos deux terrains et particulièrement en Italie.

² On peut retrouver dans Calvo del Olmo, 2019, une histoire plus ancienne de l'intercompréhension romane.

Comme le disent Escudé et Janin (2010 : 38), l'intercompréhension « considère la *réalité linguistique* des langues, non leur hiérarchie politique ». De ce fait, sa description dans une époque telle que celle du début des années 1900 est symbolique car elle ne promeut pas l'intercompréhension entre le français et l'espagnol par exemple, mais entre des langues peu reconnues et dépréciées mais qui constituent alors la ressource linguistique première de la population.

Ces problématiques politiques semblent toutefois être l'explication à trouver derrière l'oubli des travaux de Ronjat pendant près d'un siècle, en particulier son second travail sur le développement du bilinguisme chez son propre fils, alors que l'« interlangue, le mélange, sont des *fautes* impardonnables » (Escudé, 2016 : 15). L'intercompréhension serait donc « née trop tôt » (Beacco, 2010 : 7) par deux fois : tout d'abord en 1913 dans un temps où « redonner de la légitimité à des langues dévaluées » et des locuteurs et locutrices « non savants » représentait une idée encore trop avant-gardiste et peut-être aussi contestataire pour l'époque alors marquée par les lois Ferry (Escudé & Janin, 2010 : 35). Ce que l'intercompréhension à l'époque de Ronjat n'a donc pas pu profiter est d'un climat politique favorable, comme l'avènement de la compétence plurilingue et pluriculturelle à la fin du siècle, donnant « toute sa place à des approches telles que l'intercompréhension » (Evenou, 2016 : 73). Cette période coïncide avec son implémentation en didactique par le biais de plusieurs projets en milieu universitaire, même si l'approche est loin d'avoir été accueillie de façon unanime et est « restée cantonnée au milieu des didacticiens des langues » (Beacco, 2010 : 7).

Si cette affirmation peut être remise en question aujourd'hui, il est certain que l'entrée de l'intercompréhension en didactique des langues ne s'est pas réalisée sans réticences, car, malgré l'évolution des mentalités et une réflexion importante autour de la question du plurilinguisme, certains paramètres liés à l'intercompréhension sont toujours débattus. Ainsi, malgré son insertion dans le cadre de la « panoplie des ressources possibles pour la diversification des enseignements » (Beacco, 2010 : 7), on ne peut nier que certaines de ses composantes ne font toujours pas consensus. En premier lieu, l'intercompréhension met en jeu un « non-respect des frontières » dans les enseignements linguistiques, une transgression qui « lui a aussi coûté bien de son audience potentielle » dans les premiers projets en remettant en cause une répartition étanche des langues avec l'équation « un cours = une langue » (Beacco, 2010 : 7).

Sa transposition dans les enseignements lui a également demandé de se plier aux paramètres didactiques, il faut le dire, assez lointains de l'acception première de Ronjat qui la décrivait dans son application pratique au sein d'une interaction. Cela a posé de nouvelles problématiques pour son installation au sein d'une ambition pédagogique, où l'intercompréhension représente une « innovation redoutée » en venant aussi bousculer de nombreuses composantes de la pratique enseignante (Ploquin, 1997 : 50-51). Le fait de se focaliser sur ce qui est connu implique une remise en question de leur rôle, qui n'est plus à trouver dans l'enseignement d'un contenu nouveau, puisque la

« part de ce qui est deviné donc connu par les élèves risque de l'emporter sur la part de ce qu'ils ignorent » (Ploquin, 1997 : 51).

Le fait que les transpositions didactiques de l'intercompréhension dès les premiers projets didactiques dans la visée d'*EuRom4* se sont basées majoritairement sur une compétence de réception écrite explique également les réticences du corps enseignant. Ainsi, la dissociation des compétences représente aussi un changement d'objectif important pour des enseignant-e-s formé-e-s à l'enseignement de l'ensemble des compétences d'une langue, où ne viser qu'une compréhension écrite peut être vu comme une sorte d'empêchement de produire par les critiques de l'intercompréhension (Ploquin, 1997 : 51-52).

Or, ce que celle-ci propose est en fait la possibilité d' « accéder assez vite à un stade qui pour les uns est un aboutissement, pour les autres une étape », dans le fait de « repenser l'ordre des apprentissages » (Ploquin, 1997 : 51-52). En effet, avoir pour objectif une « connaissance plus modeste, volontairement limitée, et, de ce fait, plus facile à acquérir » (Blanche-Benveniste & Valli, 1997 : 34) peut être le départ d'un apprentissage en tant que premier contact avec la langue ou bien du développement d'une compétence précise qui ne sera pas forcément complétée par un apprentissage. Mais l'intercompréhension n'empêche en aucun cas un « apprentissage ultérieur plus approfondi », puisque son objectif est celui d'une sensibilisation, se projetant donc « en amont d'un apprentissage plus systématique », dans une visée qui n'est pas celle d'une « opposition » mais bien de « complémentarité » (Slodzian, 1997 : 15).

De ce fait, si l'approche d'intercompréhension ne poursuit pas le but d'un apprentissage langagier exhaustif, elle peut faire office de première rencontre avec les langues, en tant que « première forme de connaissance, avec le plaisir de la découverte des langues » (Blanche-Benveniste, 2001 : 462). L'intercompréhension cherche donc sa place en didactique en s'efforçant de montrer que le développement d'une compétence partielle dans une langue inconnue peut être une donnée positive, en repensant toutefois les conceptions en vigueur sur les habitudes d'apprentissage/enseignement des langues.

1.2.2 Définir l'intercompréhension ou l'« air de famille » des langues romanes

1.2.2.1 (Re)définition actuelle de l'intercompréhension

Avant de présenter l'intercompréhension dans ses fonctionnements plus détaillés, nous souhaitons revenir sur ses définitions récentes. En effet, la première acceptation de Ronjat s'entend comme le constat d'un fait, or désormais les nombreux projets d'intercompréhension l'ont étudiée et l'ont implantée en didactique des langues ce qui en a redéfini les contours, et en a fait apparaître de nouveaux. Cela suppose donc d'en donner une nouvelle définition en prenant en compte ces nouveaux développements, mais cela n'est pas aisé, en cause sa transversalité ; c'est une notion qui se partage

entre plusieurs champs disciplinaires, et comme objet de recherche et de discipline scientifique elle reste en cours de construction et de définition (Palmerini & Faone, 2010 : 218).

Désignée comme un « concept aux multiples facettes » (Degache & Melo, 2008), l'intercompréhension peut représenter selon Caddéo et Jamet (2013 : 41) :

- Un objectif à atteindre (se comprendre mutuellement)
- Un ensemble de stratégies de compréhension s'appuyant sur les ressemblances entre les langues
- Une approche didactique

Ces trois objets fonctionnent en complémentarité, en particulier les deux derniers où l'approche didactique d'intercompréhension s'appuie sur des stratégies mobilisant la proximité entre les langues pour la compréhension. La définition exhaustive que nous choisissons d'adopter est celle proposée par Jamet (2010a) dans son essai de « réactualisation du dictionnaire linguistique », appuyant sur les aspects psycholinguistiques de la notion en didactique des langues (nous soulignons) :

(28) *Intercompréhension*. Etymologie de *inter-* et *compréhension*. 1913, Ronjat, à propos des ressemblances entre patois provençaux. L'*intercompréhension* désigne la faculté de comprendre son interlocuteur et d'être compris en retour. En sociolinguistique et ethnolinguistique, le degré d'*intercompréhension* entre différents groupes utilisant des codes linguistiques présentant entre eux des variations permet de délimiter les aires linguistiques : l'incompréhension est le signe de l'existence de langues différentes, la compréhension partielle permet de classer les variantes sur un continuum, la compréhension totale (incluant la variation des registres) d'identifier une même communauté. **En didactique des langues, l'*intercompréhension* est une compétence développée en prenant appui sur les ressemblances entre langues généralement voisines génétiquement pour faciliter le processus d'apprentissage de la compréhension de celles-ci. Les stratégies utilisées pour la construction du sens au moment de la lecture ou de l'écoute d'une langue étrangère impliquent une activité cognitive de type métalinguistique (prise de conscience des zones de transparence formelles et de signifiés), méta-pragmatique (utilisation des connaissances acquises en LM pour savoir quels besoins langagiers correspondent à une situation déterminée) et méta-culturelle (connaissance encyclopédique du monde) en activant des stratégies inférentielles. L'objectif est de parvenir à des situations de communication plurilingue où chacun s'exprime dans sa langue et comprend celle de l'autre.**

Nous nous intéresserons particulièrement au début de cette définition dans un premier temps, pour venir présenter l'application pratique des stratégies au 1.2.3.

Le terme de langues voisines ou langues proches est à définir dans une perspective historique : nous nous concentrerons uniquement sur les langues romanes qui est l'objet de notre travail, même si le concept de langue voisine n'est pas réservé à la famille romane. On retrouve également le terme de langues voisines / langues proches dans une perspective scandinave ou germanique (Robert, 2004 : 499). Concernant les langues romanes, il n'y a pas de différence officielle entre « langues proches » et « langues voisines », mais on peut identifier deux critères : un aspect génétique et linguistique, et la représentation de la proximité dans la situation d'apprentissage par rapport au critère de difficulté (Robert, 2004 : 500).

Pour expliquer cette proximité du point de vue des aspects génétiques et linguistiques, il faut remonter au développement des langues romanes et de leur source commune, le latin, d'où l'appellation de langues *néo-latines* qu'on peut également trouver. La base de ces langues est une

« sélection des formes du latin vulgaire », même s'il n'existe pas de « documents solidement attestés » de ces « constructions linguistiques » au contraire du latin (Reutner, 2014 : 202-203). Ce lien de famille ancien se perçoit de manière spontanée par tout locuteur et toute locutrice, mais il convient de relativiser et nuancer la transparence linguistique "sur le papier", notamment en séparant l'aspect graphique et l'aspect auditif. À titre d'exemple, le français et le portugais comportent des caractéristiques linguistiques phonétiques semblables, mais le portugais reste très opaque à l'écoute pour un-e français-e (Pottier, 1997 : 78). De plus, si « l'histoire commune » de la formation des langues romanes fait « apparaître des *parallélismes* majeurs et des *spécificités* mineures » chaque langue a ses particularités (Pottier, 1997 : 81-82). Ce dernier point est très important, en particulier pour l'intercompréhension du point de vue didactique, où la prise en compte de la transparence doit se conjuguer avec une attention sur les différences.

En raison de cette familiarité historique, apprendre une langue voisine « demande un investissement infiniment moindre que celle d'une langue éloignée » (Robert, 2004 : 502). L'enseignant-e peut notamment prendre appui sur « les apports positifs de la proximité linguistique (associations, analogies, mémorisation rapide) » et se « focaliser sur ce qui diffère (la zone marquée) » (Robert, 2004 : 506). Selon la formule de Simone (1997 : 28), cette ressemblance « permet de traiter n'importe lequel des membres de cette famille comme une espèce de porte ou de voie royale pour la connaissance des autres ».

Cette question intéresse la didactique des langues, qui a étudié les répercussions de la proximité linguistique pour l'apprentissage/enseignement d'une langue seconde³ (Dabène, 1996a ; Calvi, 1995 ; Trindade Natel, 2003 entre autres). Pour les langues romanes, on parlera de didactique des langues « voisines » d'après un article de Dabène (1975) sur l'apprentissage de l'espagnol par des francophones. Ces études observent la manière dont un travail sur deux langues apparentées peut faire appel à leur proximité linguistique ou comment cette propriété peut être remarquée dans l'apprentissage, notamment au niveau des transferts (Masperi, 1996 ; Causa, 2005 ; Jamet, 2009a ; Hammami & Saenen, 2011 entre autres). L'influence des langues dans l'apprentissage est également une composante que l'on retrouve d'une manière plus générale dans la longue lignée des recherches sur la notion de transfert (Meisel, 1983 ; Giacobbe, 1992), et de « *cross-linguistic* » *influence* (Odlin, 2003) et *similarity* (Ringbom, 2007 ; Ringbom & Jarvis, 2009) dans la recherche anglophone.

Mais selon Eloy (2004 : 394) il est nécessaire de regarder les langues comme des « réalités sociales – et pas seulement des systèmes linguistiques – » pour se rendre compte que la parenté des langues est en fait très peu prise en compte dans les politiques linguistiques et l'apprentissage des langues secondes. Des réponses à ce constat peuvent être apportées en étudiant la place donnée à la

³ Voir même d'une troisième langue (voir Bardel, 2006).

langue première dans l'enseignement des langues secondes, dont l'influence a été regardée de manière particulièrement négative jusqu'à récemment et qui peut expliquer que les apports positifs de la proximité linguistique n'ont souvent pas été mis à profit dans l'enseignement.

1.2.2.2 La ou les langue(s) première(s) dans l'apprentissage des langues secondes

Ces considérations impliquent une réflexion sur la place occupée par les langues premières dans l'apprentissage des langues secondes⁴, une question complexe qui a suscité de nombreux débats et connu une évolution importante, passant d'une « vision négative d'une L1 source d'erreurs » à celle d'un « réservoir de compétences positives à exploiter », voire d'une « approche intermédiaire » dans les recherches les plus récentes en lien avec le contexte élargi de l'enseignement plurilingue (Dubois, Kamber & Skupien Dekens, 2014 : 6). Cette évolution prend place à l'intérieur du développement des nombreux courants et méthodes d'enseignement ayant été expérimentés pour l'apprentissage des langues, où Moore (2001 : 72) rappelle d'après Klein (1989 : 34) les deux points primordiaux distinguant les méthodes d'enseignement : les « choix méthodologiques qui façonnent la manière de présenter les matériaux de la langue-cible à l'apprenant », et les « possibilités qui sont laissées à celui-ci d'utiliser le répertoire dont il dispose à un moment donné », ces deux points étant « étroitement liés et interdépendants ».

En effet, l'apprentissage d'une nouvelle langue passe par le prisme des langues déjà connues, et il est aujourd'hui difficile de nier ce fait, même si cela n'a pas toujours été une évidence. Auparavant, la question de l'interaction entre langues premières et les langues secondes dans l'apprentissage a notamment été étudiée par le courant de recherche de l'analyse contrastive qui a apporté quelques réponses à cette question, même si son champ d'action reste limité. En effet, si l'analyse contrastive consent à la prise en compte de la langue première dans l'apprentissage de la langue cible dans une « comparaison minutieuse » entre les deux langues, elle l'a écartée de son utilisation en classe en raison des phénomènes d'interférences (Desoutter, 2005 : 118, d'après Bouton, 1974)⁵.

Dans le cadre des propositions didactiques découlant de la théorie de l'analyse contrastive, Castellotti (2001a : 69) rapporte que les relations langue première/langue seconde sont vues sous le filtre de la notion d'interférence, désignant les « influences essentiellement négatives que la L1 exercerait sur la L2 », où la langue première, perçue comme « un élément perturbateur, devient au mieux un filtre, au pire un obstacle à l'appropriation d'une seconde langue ». L'interférence est donc ici une notion centrale que Debyser (1970 : 35) définit en didactique des langues comme « un type

⁴ En accord avec l'orientation de cette thèse, nous éviterons d'utiliser le qualificatif de « langue étrangère » pour lui préférer celui de « langue seconde », entendu dans l'ordre d'apprentissage comme les langues apprises après la langue première. Sauf précision, les allusions à la didactique du français ou la didactique de l'italien dans cette thèse font donc référence au cas de l'enseignement de ces langues en tant que langues secondes et non premières.

⁵ Pour une vision critique de l'analyse contrastive et son histoire, voir Py, 1984.

particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. », ce qui associe donc l'influence de la langue première sur le processus d'apprentissage à la notion d'erreur.

Cette association peut sembler aujourd'hui simpliste, mais un détour par les représentations montre que cela ne vient pas seulement des théories et méthodes didactiques. En effet, les représentations d'enseignant-e-s et d'apprenant-e-s, où la référence à la langue première est généralement perçue comme « essentiellement négative, comme un mal vers lequel on est irrésistiblement attiré », qu'il faut « combattre fermement si l'on veut progresser » (Castellotti, 2001a : 34) expliquent aussi cette méfiance. Piccaluga et Harmegnies (2008 : 172) voient de même une « profonde défiance vis-à-vis des effets redoutés de la maîtrise de la L1 sur l'apprentissage de la L2 » dans les courants pédagogiques des dernières décennies, notamment au travers de notions et concepts tels que celui de l'immersion ou des faux-amis.

Tout semble ainsi fait pour que la langue première devienne une sorte de *lingua non grata* dans l'apprentissage des langues secondes : comment expliquer une telle rupture dans la relation entre les deux langues au sein de l'enseignement ? En étudiant la relation entre la langue première et la langue cible dans les anciennes méthodologies d'enseignement, Dabène (1987 : 92) montre que la méthodologie traditionnelle faisait de la seconde « l'objet » de l'enseignement et « l'outil » pour la première (l'autrice souligne). Cette dernière était en outre dotée de trois rôles : celui de relais sémiotique, de métalangage descriptif et véhiculaire pédagogique dans les échanges. De plus, outre ses nombreux aspects contestables, l'autrice remarque que la méthode traditionnelle donnait une place à la langue maternelle dans une « **confrontation systématique et explicite** » (l'autrice souligne) qui permettait le développement d'une « capacité réflexive de l'apprenant, au détriment, bien souvent, de sa capacité communicative » (Dabène, 1987 : 92).

À l'inverse, les méthodes plus récentes proposent un « accès direct » à la langue cible et ne font aucun recours à la langue première, considérée comme « détour inutile voire dangereux » (Dabène, 1987 : 92). La didactique de la langue première et celle des langues secondes prennent en outre des chemins différents en termes méthodologiques, ce qui a pour résultat de séparer les disciplines en « deux domaines totalement étrangers l'un à l'autre » pour les apprenant-e-s (Dabène, 1987 : 93).

Avant de poursuivre, nous souhaitons revenir rapidement sur l'objet de langue première, « véritable *constellation de notions* » (Dabène, 1994 : 27) (l'autrice souligne), dont on peut distinguer quatre acceptions (Dabène, 1987 : 93-94) (*idem*) :

- Le **parler vernaculaire** de l'apprenant-e
- La **norme standard scolaire**, véhiculée au travers des manuels scolaires

- Le parler vernaculaire de l'enseignant-e de langue seconde (dans le cas des enseignant-e-s pour qui la langue seconde n'est pas leur langue première)
- La représentation métalinguistique de la langue première possédée par l'enseignant-e de langue seconde sur la base de son propre apprentissage

Le rôle des quatre acceptions en classe diffèrent : la première n'est pas vraiment mise à contribution car jugée « peu correcte, argotique, régionale, non "légitimée" » par l'enseignant-e ; la deuxième est « souvent ignorée » à cause des questions de métalangage ; la troisième est plus souvent utilisée mais dans une forme « relativement censurée » à cause du statut d'enseignant-e, et enfin la quatrième « pourrait réellement aider » dans la mesure où elle ne serait pas seulement un souvenir lointain pour l'enseignant-e et se rapprocherait de la langue cible, posant la question de la formation/information (Dabène, 1987 : 94). Ce qu'on voit surtout à travers cet essai de définition sur la langue première est le fait que quel que soit les acceptions et rôles qu'elle occupe, sa place dans l'enseignement de la langue seconde est quasi inexistante.

Pourtant, c'est au niveau de l'intégration des apprentissages langagiers que dès les années 80 des travaux scientifiques vont opérer un rapprochement entre l'apprentissage de la langue première et de la langue seconde, à l'instar de la notion de « pédagogie intégrée » développée par Roulet (1980 ; 1989 ; 1995). Selon l'auteur, le défi des didacticien-n-e-s est de dépasser le cloisonnement entre les différentes didactiques de langue première et langues secondes, tout en tenant compte « de la spécificité de chacune » (Roulet, 1995 : 25). Sa position promeut une véritable approche intégrée entre les différents apprentissages langagiers, les reliant et les faisant dialoguer où l'intégration est à construire non pas dans la progression d'apprentissage mais dans « l'approche même de LA langue en général » (Roulet, 1980 : 116). Dabène (1992 ; 1996b) va également étudier la question par le biais de l'activité et la conscience métalinguistique dans l'apprentissage des langues et l'intérêt de travailler celles-ci en lien et de manière transversale dans les différentes langues connues et étudiées.

En outre, le développement du concept d'*interlangue*⁶, traduisant le fait qu'au cours de l'apprentissage d'une langue seconde l'apprenant-e « « possède une langue » en ce sens que son activité langagière obéit à des règles, et que l'on peut par conséquent, en principe, la décrire en termes linguistiques » (Corder, 1980 : 29) va également contribuer à repenser l'étanchéité des langues dans l'apprentissage. Théorisée par Selinker (1972, dans Dewaele, 2003), son originalité tient au fait que le regard apporté à ce phénomène est celui d'un système non seulement unique par rapport à celui de la langue première et celui de la langue seconde, mais s'éloignant également d'une vision négative de « version défectueuse du système de la langue-cible utilisée par des natifs » (Dewaele, 2003 : 156).

⁶ Voir Py (1991) pour une discussion sur l'interlangue autour des notions de bilinguisme et exolinguisme.

Ces développements successifs permettent ainsi d'apporter un regard plus positif sur les possibilités de prise en compte de la langue première dans l'apprentissage (voir Aragón Cobo, 2004 ; Bourguignon & Candelier, [1988]2014), alors que la question du bilinguisme apporte des réponses sur le rôle de la langue première dans les apprentissages successifs⁷. De nouvelles propositions sur l'analyse contrastive sont également envisagées, dont certaines par le biais de l'intercompréhension (voir Carrasco & Masperi, 2004 ; Di Gesù, 2016 ; De Cesare, Albom & Cimmino, 2017). Des études examinent également la question de l'utilisation des langues en classe au sein du discours et de l'interaction comme les travaux sur l'alternance codique (voir Mondada, 1999 ; Causa, 1996 ; 2002).

L'apprentissage est alors repensé sur la base d'un continuum et non pas un éternel recommencement sans lien avec ses compétences antérieures, même si les travaux actuels tendent à montrer que tout n'est pas acquis. Kucharczyk (2016 : 16) conclut dans son étude que malgré l'implantation assurée de la compétence plurilingue dans la théorie didactique, du chemin reste à parcourir dans les pratiques en classe. De même, des concepts comme celui de « répertoire langagier » souffrent d'un manque de cadrage pour leur appropriation de la part des enseignant-e-s (Dufour, 2014). La problématique est la même pour le matériel pédagogique où les mises à contribution des répertoires langagiers des apprenant-e-s par le biais de leur compétence plurilingue sont « encore assez rares et éparées » en FLE dans les manuels et grammaires (Galligani & Bruley, 2014 : 42).

En revanche, comme nous l'avons évoqué plus haut, ces développements ne doivent pas aboutir à une idéalisation du concept de proximité. Selon Klein (1989 : 57), l'apprentissage d'une langue proche pourrait même être un obstacle dans le fait de « sous-estimer la tâche réelle d'apprentissage » en raison de cette proximité et donc de s'y consacrer moins sérieusement. Les apports de la proximité sont donc à relativiser pour Dolz (2005 : 344-345), qui propose que s'approprier une langue « suppose donc une confrontation à ses spécificités » ce qui implique de prendre de la distance par rapport aux « coïncidences formelles » entre les langues. Il s'agirait ainsi de pouvoir « développer un regard nouveau sur la (les) langue(s) première(s) de manière à exploiter au mieux les possibles passerelles interlinguistiques offertes pour accéder à la nouvelle langue » (Dolz, 2005 : 345).

En conclusion, si ce sont bien les « éléments de proximité » qui permettent de « faciliter l'immersion et l'entrée dans l'apprentissage d'une nouvelle langue », c'est tout d'abord par « la prise de distance et la réflexion » sur la langue puis par « la décentration et la multiplication des points de vue » (Porcher & Abdalla, 1997, dans Dolz, 2005 : 345) que sera possible chez l'apprenant-e un « contrôle conscient de ses propres comportements langagiers » (Dolz, 2005 : 345). Nous concluons

⁷ Voir l'article de synthèse d'Hamers (2005).

avec la formule de Robert (2004 : 508) qui constate que la « pédagogie des langues proches » existe mais qu'elle se doit d'être « nuancée et ouverte »⁸.

1.2.3 Utiliser son répertoire langagier roman avec l'intercompréhension

L'objet de cette partie pourrait se traduire par le fait de savoir comment l'on devient un « *lettore plurilingue* » (Bonvino & Cortés Velásquez, 2016a) par l'intercompréhension. Si l'accent est mis sur la compétence de lecture, cela est dû au fait que les projets d'intercompréhension se sont depuis leurs débuts concentrés sur la tâche de compréhension écrite en particulier. L'appareillage théorique de l'intercompréhension s'est donc d'abord focalisé sur cette compétence, en apportant un nouveau point de vue aux études sur la lecture en langue seconde (voir Acuña, 2000 ; Gaonac'h, 2000). Quand un locuteur/une locutrice est confronté-e à une langue proche ou voisine, le « passage d'une langue à l'autre aura lieu à la surface, superposition de la langue cible sur la langue source (avec bien sûr tâtonnements et erreurs) » (Robert, 2004 : 506), où le premier point de référence sera le lexique⁹ (Caddéo & Jamet, 2013 : 72-73).

La notion centrale autour des stratégies de compréhension du lecteur et de la lectrice plurilingue est la capacité de transfert. Dans une définition de synthèse générale proposée par Frenay et Bédard, (2011 : 127-128), le transfert des apprentissages est désigné comme « la capacité qu'a un apprenant de résoudre de nouvelles situations en mobilisant les connaissances apprises antérieurement dans des situations différentes ». Les auteurs précisent que le transfert ne se résume pas seulement au fait d'avoir recours à des connaissances, mais requiert chez l'apprenant-e la « mobilisation de stratégies, de dispositions et de capacités de traitement, pertinentes pour réaliser cette tâche particulière, dans son contexte ».

Dans le cadre des travaux développés en intercompréhension, nous nous appuyons sur Meissner (2004 : 24) qui rappelle la distinction entre trois types de transfert :

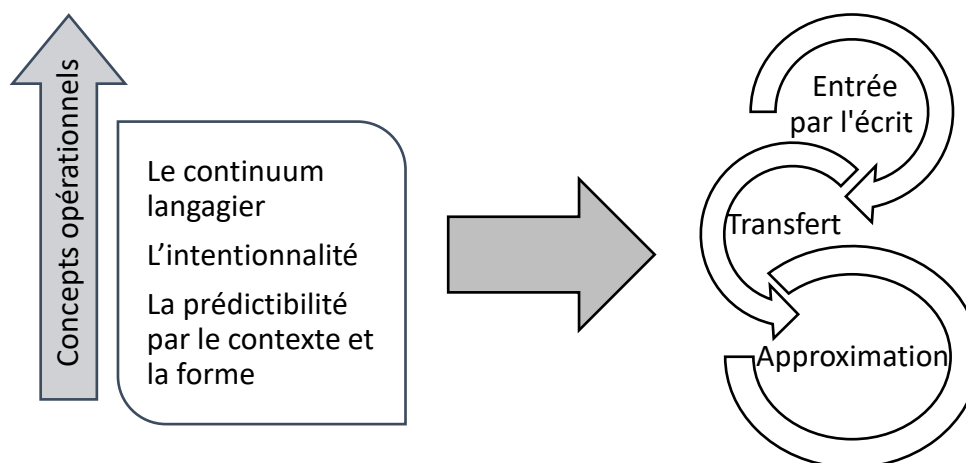
- Le transfert intralinguistique (= à l'intérieur d'une même langue)
- Le transfert interlinguistique (= qui va au-delà d'une seule langue)
- Le transfert didactique (= accumulé à la suite d'opérations « linguistico-transférentielles », savoir de type instrumental qui s'enrichit au fil des expériences d'apprentissages)

Les transferts qui nous intéressent sont les deux derniers types : si le deuxième est un transfert « naturel » se produisant dans la rencontre avec une autre langue, le troisième correspond à une utilisation didactique et peut donc être entraîné et enrichi au fil des apprentissages.

⁸ Voir également l'article « *Langues voisines, langues faciles ?* » d'Hédiard (1989) dont la conclusion rejoint cette idée.

⁹ Voir également López Alonso & Séré (1998).

Le transfert correspond à l'une des trois stratégies de la didactique de l'intercompréhension, découlant de trois concepts opérationnels résumés dans le graphique ci-dessous et qui seront par la suite détaillés :



Graphique 1 : concepts opérationnels et stratégies de la didactique de l'intercompréhension d'après Escudé et Janin (2010 : 37)

La question du continuum langagier a été abordée précédemment. L'intentionnalité désigne l'action de l'apprenant-e et son impact dans l'accès au sens, dont son attitude et son comportement, ainsi que sa « conscience du *contact des langues* » (Escudé & Janin, 2010 : 40) (les auteurs soulignent). La prédictibilité par le contexte est un moyen pour l'apprenant-e de prendre appui sur les paramètres extra-linguistiques et contextuels pour le décodage linguistique d'un texte : en complémentarité, la prédictibilité par la forme peut être définie comme une manipulation habile des langues en contact, en identifiant des ponts entre les langues sur la base de régularités linguistiques (Escudé & Janin, 2010 : 42-44).

Concernant les stratégies, l'entrée par l'écrit est le choix assumé d'une compétence partielle notamment dans les premiers projets d'intercompréhension (Escudé & Janin, 2010 : 47-48). L'approximation permet de soutenir le processus de compréhension comme « élément favorisant », mettant en lumière le « caractère naturel, fonctionnel et provisoire de la mise au jour du sens » (Escudé & Janin, 2010 : 46). Les auteurs regrettent que l'approximation ait une image négative de « démarche « illicite » » en particulier dans les institutions scolaires (Escudé & Janin, 2010 : 47). Enfin, le transfert est la stratégie centrale de l'intercompréhension qui va être mise à profit, développée et utilisée en prenant comme base la « découverte d'une *relation analogique* entre une base potentielle et un objectif de transfert », fonctionnant dans le sens proactif comme rétroactif (Meissner, 2004 : 24-25) (l'auteur souligne).

Les stratégies vont venir soutenir le décodage du sens, outre le fait de permettre aux apprenant-e-s de réinvestir leurs connaissances, en les encourageant à construire le sens en décomposant la phrase, oraliser sa compréhension des textes pour mieux la vérifier, s'appuyer sur des indices extra-linguistiques etc. (Caddéo & Jamet, 2013 : 68). Comme le rappelle Duverger (1994), « *On n'apprend à lire qu'une fois* » : le but de la lecture en intercompréhension sera donc de s'appuyer sur une méthodologie permettant à l'apprenant-e de « garder ses réflexes de bon lecteur car si la langue est nouvelle, la tâche, elle, ne l'est pas » (Caddéo, 2015 : 285), en amenant une « réhabilitation » des « rapprochements instinctifs » entre les langues (Blanche-Benveniste, 2001a : 457).

Une « pédagogie raisonnée du transfert » aura donc pour but de jeter « des ponts entre les langues voisines », sans passer sous silence leur caractère unique et leurs caractéristiques spécifiques, « irréductible à celles des autres » (Escudé et Janin, 2010 : 45), dans l'idée que « la diversité de chacun n'étant autre que la déclinaison singulière de traits communs » (Escudé & Janin, 2010 : 19). Entraîner la capacité innée de transfert est toute la problématique s'articulant autour de la didactisation de l'intercompréhension, qui met « l'inférence au centre d'un effort systématique » (Meissner, 2006 : 64).

Dans l'intercompréhension développée par les projets didactiques, l'idée est d'étudier cette compétence pour déterminer quels types de parcours pédagogiques favorisent le recours et l'application de cette capacité transférentielle. On compte donc de nombreux travaux sur l'analyse de tâches de lecture selon divers angles (voir Dabène & Degache, 1998 ; Debaisieux, 2004 ; Berthele & Lambelet, 2009). Ces études donnent des pistes pour déterminer les facilités et difficultés de l'exercice, identifier les façons dont la proximité des langues est utilisée pour le décodage, et étudier dans une certaine mesure le fonctionnement des transferts et la raison de leur réussite ou de leur échec.

La gestion de la difficulté passe également par le genre des textes proposés à la lecture (voir Uzcanga Vivar & Gomez Fernandez, 2011). Dès leurs débuts, les projets en intercompréhension ont ainsi tout particulièrement privilégié les textes issus de la presse comme dans *EuRom4*, et, à l'inverse, d'autres genres textuels comme la littérature ont été écartés. Mais les facilités et résistances qui peuvent exister dans un travail d'intercompréhension ne sont pas seulement de nature linguistique. D'autres niveaux « affectif, stratégique et métacognitif » sont aussi à considérer (Degache & Masperi, 1998 : 373). Les représentations associées à la relation de distance/proximité entre les langues (voir Billiez, 1997) jouent également un rôle : les étudiant-e-s ont tendance à se démotiver, perdre de l'assurance et recourir de façon moindre à leurs compétences cognitives face à une langue non-apparentée (Ollivier, 2008 : 12).

In fine, l'existence d'une progression en intercompréhension serait à trouver dans « l'acquisition de pratiques d'approche de plus en plus fines des énoncés » faisant progresser l'apprenant-e dans l'acquisition d'une « conscience de sa capacité à inférer » (Escudé & Janin, 2010 : 91-92). Selon Capucho (2008 : 242), l'intercompréhension reviendrait donc à « faire apprendre aux

gens ce qu'ils sont déjà capables de faire lors de la **rencontre entre deux langues** » (l'autrice souligne). Les possibilités de transferts sont ainsi encouragées et non réprimées, car elles mettent en avant les points-communs entre les langues ; les faux-amis sont relativisés à la lumière de l'objectif de compréhension et non de production (Bonvino & Cortés Velásquez, 2016b : 110).

1.2.4 L'intercompréhension et ses défis futurs

L'intercompréhension bénéficie désormais d'une trentaine d'années de méthodes et projets développés dans le cadre de son implantation en didactique des langues, s'étendant de l'enseignement universitaire à l'enseignement primaire, ce qui en fait actuellement une approche très dynamique et sachant s'adapter et se renouveler face à l'évolution constante des besoins. Les deux initiatives les plus récentes dans le domaine, qui sont les projets *Miriadi* (« Mutualisation et innovation pour un réseau de l'intercompréhension à distance ») et *EVAL-IC* (« Evaluation des compétences en intercompréhension ») illustrent les défis auxquels est aujourd'hui confrontée l'approche, en lien avec les besoins actuels de certification et d'évaluation.

La plateforme en ligne *Miriadi*, outre ses nombreuses activités de formation et de diffusion de l'intercompréhension, a produit deux référentiels pour les compétences en intercompréhension, le REFIC¹⁰, *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* et le REFIDIC¹¹, *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (De Carlo, coord., 2015) (voir De Carlo & Garbarino, 2016). Dans cette continuité EVAL-IC¹² est un projet Erasmus+ qui a également eu pour but d'établir des descripteurs qui s'articulent autour de l'intercompréhension réceptive, l'intercompréhension interactive et l'interproduction et des modèles de compétences disponibles sur le site du projet, ainsi que des protocoles et outils d'évaluation et de certification.

Outre l'évaluation, les nouveaux défis de l'intercompréhension concernent l'amplification du matériel en particulier dans des adaptations pour des publics et besoins précis (Escudé & Janin, 2010 : 117), en intercompréhension orale surtout (Bonvino et Cortés Velásquez, 2016b : 119). La question de sa diffusion reste encore d'actualité, car, même si l'intercompréhension s'est aujourd'hui déclinée de diverses façons, une réelle insertion curriculaire se fait encore attendre : l'information et la formation sont donc également deux grandes priorités (Capucho, 2008 : 248). Les initiatives développées dans les années 2010 qui a été une décennie particulièrement porteuse pour l'intercompréhension ont en effet permis de diffuser l'intercompréhension à différents publics, en particulier l'enseignement primaire à l'instar de la méthode *Euro-mania*, manuel d'intercompréhension pour les 8-11 ans sur la base d'un travail disciplinaire autour de sept langues (Escudé, dir., 2008).

¹⁰ <https://www.miriadi.net/refic>

¹¹ <https://www.miriadi.net/refdic>

¹² <https://evalic.eu/>

Mais il s'agit désormais d'implanter durablement ce type d'initiative en contexte scolaire, qui pâtit encore d'un manque d'insertion durable d'initiatives autour de l'intercompréhension. Cela peut être expliqué par le fait que les premiers projets didactiques « fondateurs » du domaine, à l'instar d'*EuRom4* (Blanche-Benveniste & Valli, coord., 1997), ont été développés à l'université pour un public d'étudiant-e-s/adultes. L'approche rencontre donc encore aujourd'hui des difficultés à s'établir dans des milieux scolaires plus rigides en termes curriculaires, même s'il nous semble que les potentialités de l'intercompréhension auraient justement tout intérêt à être développées dès les premiers apprentissages langagiers. La déclinaison de projets ayant peut-être réussi à toucher le plus grand type de public grâce à ses nombreuses évolutions est le chemin initié par *Galatea*, un projet d'intercompréhension écrite et orale dirigé par Louise Dabène avec la création de matériel didactique (CD-Roms) (voir Degache, 2002), dont la suite, *Galanet*, se base sur une plateforme en ligne collaborative (Dabène, 2003), tandis que *Galapro*, le dernier des projets *Gala*, a pour but de répondre aux besoins de formation de formateurs et formatrices en didactique de l'intercompréhension et au plurilinguisme (De Carlo & Hédiard, 2011 : 155).

L'intercompréhension à ses débuts a également dû s'installer dans un espace didactique où le matériel comparatif entre les langues romanes était très peu développé (Blanche-Benveniste, 2002 : 127). La situation s'est depuis améliorée grâce à des publications théoriques à l'instar de Teyssier (2012), des projets ayant permis de diffuser et cadrer l'intercompréhension et ses processus comme *EuroComRom*¹³ (Meissner *et al.*, 2004), voire des améliorations apportées aux premiers projets comme *EuRom5*¹⁴ (voir Bonvino & Fiorenza, 2015). Des projets axés sur le multilinguisme roman ont aussi pu voir le jour, comme le corpus oral C-ORAL-ROM de quatre langues romanes (français, italien, espagnol et portugais) (Cresti & Moneglia, eds., 2005)¹⁵.

Mais cette évolution s'inscrit également dans d'autres problématiques comme celle de la pérennité des ressources en intercompréhension. Les projets et méthodes d'intercompréhension se sont en effet beaucoup développés en ligne depuis les années 2000, ce qui pose la problématique de la conversation et de l'accessibilité de la production scientifique de l'intercompréhension. Si les potentialités des technologies pour la diffusion de l'intercompréhension ne sont pas à remettre en question, en particulier car elles sont déterminantes pour les possibilités de travail collaboratif à l'instar de *Galanet*, le fait de miser sur des plateformes ou des contenus accessibles principalement en ligne génère de nouveaux questionnements quant à la conservation des initiatives dans le temps.

¹³ <http://www.eurocomprehension.info/>

¹⁴ <https://www.eurom5.com>

¹⁵ C-ORAL-ROM est un corpus oral multilingue de quatre langues romanes (français, italien, espagnol et portugais) sur lequel ont travaillé les équipes de l'université de Provence (Aix-Marseille I), l'université de Lisbonne, l'université Autonoma de Madrid et l'université de Florence. Le corpus compte 123 heures de parole spontanée et 772 transcriptions accessibles sur DVD (voir la présentation du corpus de Deulofeu & Caddéo, 2009). Des extraits sont proposés sur le site : <http://www.elda.org/en/proj/coralrom.html>

La diversification des ressources peut aussi représenter une problématique porteuse pour l'intercompréhension, qui est depuis toujours au défi de proposer un travail sur des « échantillons de langue authentiques [...] tout en mesurant leur accessibilité et leur interprétabilité » (Caddéo & Jamet, 2013 : 81). Comme nous l'avons dit, dès les premiers projets un choix a été effectué faisant que certains genres textuels ont été privilégiés plus que d'autres, mais mettre en perspective ces choix initiaux en construisant des initiatives sur la base de genres peu exploités comme la littérature pourrait venir enrichir la réflexion à ce sujet. Une question liée est la place de la variation linguistique dans les ressources en intercompréhension, en s'interrogeant sur le fait de proposer des échantillons de langue non standard à la compréhension, et notamment à l'oral, ce qui a par exemple été un choix réalisé par le projet *Minerva* (Benucci, 2005a ; 2005b ; 2007) dont nous reparlerons plus loin.

D'autres défis importants peuvent être évoqués comme celui de la place des langues romanes « minoritaires », car la promotion de l'intercompréhension « n'est pas seulement se mettre au service de l'espagnol, du portugais ou du français, c'est aussi donner de la visibilité et de la légitimité à d'autres idiomes liés à ceux-ci », pouvant servir de « langues-passerelles » (Sheeren, 2016a). En effet, ce sont chez les « « petites langues » romanes [...] qu'on trouve des prismes vers le multiple, le divers, tout en participant au semblable » (Djordjević, 2011 : 28). Quelques expériences italiennes s'intéressent à cette problématique (voir De Santis & Faone, 2011 ; Sheeren, 2019 ; Santoro, 2020), ce qui pourrait s'expliquer par le fait que la situation linguistique du pays est particulièrement pertinente pour explorer cette voie.

Revaloriser la place et le rôle des langues romanes moins connues dans l'intercompréhension semble donc primordial, car cette perspective fait partie intégrante de la première signification qu'en a donné Jules Ronjat, ce qui s'inscrit également dans le fait de faire de l'intercompréhension un « rempart contre la glottophobie » (Sheeren, 2019). On ne peut donc qu'encourager une diversité linguistique plus importante dans les projets futurs, permettant de remettre à égalité les « petites » et « grandes » langues romanes en valorisant l'usage des premières dans le processus de compréhension, démarche s'inscrivant également contre la « vision utilitaire » régissant le choix des langues d'apprentissage (Caddéo & Jamet, 2013 : 120). Comme nous le disions plus haut, les aspects politiques de l'utilisation des langues sont transcendés par l'intercompréhension qui s'intéresse avant tout à leur proximité linguistique pour la compréhension, les mettant ainsi sur un pied d'égalité dans ce cadre précis. Au terme de ce parcours présentant l'intercompréhension romane dans ses origines et principaux fonctionnements, nous proposons d'examiner la relation entre l'oral et l'intercompréhension.

1.3 L'intercompréhension et l'oral

L'intercompréhension écrite a été le principal objet de la première partie de ce chapitre, non seulement car les premiers projets et apports théoriques en intercompréhension se sont concentrés sur l'écrit, mais également car l'intercompréhension orale est encore assez peu théorisée à cause des modalités particulières liées à la réception orale. Ce second chapitre proposera donc un parcours dans le domaine de l'intercompréhension et sa relation avec l'oral, au travers des expérimentations et projets dédiés, de l'articulation du code oral et du code écrit en intercompréhension et des spécificités de la réception orale en langues secondes et plus particulièrement en langue voisine.

Nous précisons que si notre recherche s'insère dans le domaine de l'intercompréhension orale, elle s'en éloigne par une visée qui n'est pas (seulement) à trouver dans la compréhension de messages oraux mais dans l'étude plus précise de phénomènes liés à certains usages de la langue parlée. Nous opérons une distinction entre intercompréhension à l'oral (telle qu'elle a pu être étudiée dans les divers projets et expérimentations consistant à mesurer la compréhension d'un énoncé à l'oral en langue voisine) et intercompréhension *de* l'oral (dans la visée de l'enseignement d'une langue, au travers de tâches portant sur le repérage de faits linguistiques à l'oral). Cette position sera détaillée plus loin lors de notre approche méthodologique mais sert néanmoins dès maintenant de point d'ancrage pour l'orientation que va prendre ce chapitre.

1.3.1 L'oral dans les projets et expérimentations en intercompréhension

Malgré une plus faible exploration que l'écrit, l'intercompréhension orale a toujours été prise en compte dans les projets didactiques et ce dès le début, comme nous pouvons l'observer au travers d'études rapportant des expériences d'écoute dans le cadre de l'élaboration des modules pédagogiques de compréhension orale pour *Galatea*¹⁶ (voir Clerc, 1999) ou en lien avec la question de la réception orale en langue voisine (voir Hédiard, 1997). Le premier projet axé véritablement sur l'intercompréhension orale, *Minerva*, met en lumière la question des variantes langagières en intercompréhension. Ce projet a pour public toute personne européen-n-e et ses possibilités de mobilité dans l'Europe, et la question d'une langue parlée authentique est donc centrale dans la rencontre avec les locuteurs et locutrices du pays. Selon Benucci (2015 : 26) (nous traduisons) ceci est l'enjeu le plus important mais aussi le plus critiquable dans le fait de vouloir présenter une langue orale « « réaliste » » si non réelle, qui a l'obligation de tenir compte des variables du panorama sociolinguistique », en accord avec les objectifs de l'apprentissage : si le but est de séjourner en Italie

¹⁶ Voir également Kostomaroff (2009) sur l'évolution des modules sur le sujet de l'oral notamment.

et d'interagir avec des personnes italien-n-e-s, ce qui correspondra le plus aux besoins des apprenant-e-s semble être à trouver dans le modèle « parlé, spontané, riche de variétés géographiques ».

Cette question trouve un écho dans *Galanet* avec la présence de forums et chats qui permettent aux apprenant-e-s de plusieurs langues d'interagir entre eux, ce qui a priori ne constitue pas une forme d'entraînement à la réception orale. Mais le contexte particulier de ce type d'échanges influence le genre des discours et fait apparaître des formes langagières diverses, dans une sorte de « "graphique-parlé" » qui donne aux apprenant-e-s la possibilité de s'accoutumer à la « fréquentation de diverses caractéristiques du discours oral », pouvant en « favoriser l'appréhension et la reconnaissance ultérieure, voire l'utilisation » (Álvarez Martínez & Degache, 2009 : 177-178). Hédiard (2007 : 218-220) constate à ce propos des différences d'emploi de la langue selon les nationalités, où les Français-e-s s'expriment avec des formes empruntées à un registre plus familier voire argotique tandis que les Italienn-n-es tendent à garder un registre plus standard, ce qui a pu représenter dans une certaine mesure une gêne pour la communication et la compréhension.

Outre des projets en direction d'étudiant-e-s/adultes, l'intercompréhension orale a aussi visé d'autres publics comme le projet *VRAL* avec des enfants¹⁷ d'école primaire. L'analyse des stratégies dans l'activité d'écoute a montré que la « recherche du sens passait surtout par une approche globale » et que le recours aux repères extralinguistiques était mis à profit dans les phases plus complexes (Caddéo & Bonvino, 2007 : 388). Les autrices remarquent que les enfants avaient « une attitude enthousiaste, curieuse et plutôt dynamique » et sans objections par rapport à un travail sur l'oral (Caddéo & Bonvino, 2007 : 388).

Concernant la connaissance des mécanismes de l'intercompréhension orale, le besoin de cadre théorique en a fait un champ très dynamique depuis la fin des années 2000 : si les expérimentations sont encore relativement peu nombreuses par rapport à l'écrit, elles donnent déjà un aperçu riche des questions passées, actuelles et futures¹⁸. La recherche de Jamet (2005b ; 2007a, 2007b, 2009b, 2011, 2016, 2018) fait figure de référence sur cet objet : ce travail en deux modalités a étudié la perception pour des italophones d'une liste de 200 mots français isolés et d'enregistrements radiophoniques, apportant une double perspective sur l'exercice d'intercompréhension orale. Concernant l'écoute d'énoncés authentiques oraux, malgré un niveau de compréhension peu élevé et l'impossibilité de confirmer clairement des hypothèses, quelques intuitions sembleraient être justes dans la complexité de l'écoute comme les voyelles nasales ou les « e » caducs successifs ayant pour résultat des « resyllabations difficiles » (Jamet, 2007a : 170). L'autrice remarque que les « ratés du discours » ne semblent pas avoir impactés la compréhension, sauf quand ils viennent altérer de manière importante la syntaxe du discours (Jamet, 2007a : 170). Ses conclusions et perspectives sont les suivantes : il ne

¹⁷ Voir également Canù, 2016, sur l'intercompréhension orale avec des enfants.

¹⁸ Voir Kostomarov, 2013, pour un article de synthèse sur la recherche en intercompréhension orale.

semble pas pertinent de travailler seulement sur la compréhension orale mais plutôt de l'associer à de l'écrit. Il faut également imaginer une gradation des textes, en lien avec les genres textuels proposés à l'écoute. Enfin, un entraînement guidé à la perception en intercompréhension orale semble essentiel (Jamet, 2009b : 105-107).

À la suite de cette étude, la recherche sur l'intercompréhension orale va se développer rapidement dans la décennie suivante. En guise de préambule, Blanche-Benveniste (2009 : 25) donnait des suggestions pour des applications et expérimentations en intercompréhension orale telles que :

- Définir les genres de ressources et le type d'exercice demandé en fonction de celles-ci
- Alternier des types d'exercices « contraignants » à ceux plus délassants
- Prévoir l'écoute de voix de femmes et d'hommes
- Ne pas dépasser 20 minutes de travail pour chaque langue
- Fournir des modèles de prononciations remarquables avec différents débits

En général, les expériences se sont surtout concentrées sur un public d'université (voir Debaisieux, 2009a ; Kostomaroff, 2012) à l'instar des premiers projets d'intercompréhension écrite. Une expérimentation sur le versant italien de l'expérience de reconnaissance de mots français isolés de Jamet (2007a) a été menée en explorant de nouveaux paramètres comme l'incidence de la présentation de certains mots dans un contexte phrasique (Passalent, 2016).

Les deux dernières recherches dédiées à l'intercompréhension orale ont été conduites à l'université en Italie selon deux orientations différentes. La recherche de Cortés Velásquez (2015a ; 2015b) étudie l'importance des stratégies d'écoute avec un module d'intercompréhension orale en ligne. Ses résultats semblent indiquer que les étudiant-e-s ayant déclaré avoir déjà des connaissances dans une des langues de l'expérimentation ont eu des résultats égaux voire dans certains cas inférieurs à ceux et celles n'ayant eu aucun contact avec ces langues, posant l'importance d'une meilleure formation à l'écoute (Cortés Velásquez, 2015a : 162). L'étude de Tombolini (2018) a exploré plusieurs pistes sur les mécanismes et paramètres autour de la situation d'écoute comme la musicalité de la langue, la préparation à l'écoute ou la reconnaissance lexicale. Les expérimentations successives ont pu permettre d'étudier diverses hypothèses liées à ces différents aspects et donner des réponses sur les difficultés liées à l'intercompréhension orale et aux moyens d'y remédier.

Très dernièrement, la question de l'évaluation a été abordée par Jamet (2019 : 84-85), à travers l'analyse des protocoles d'évaluation des projets CINCO et EVAL-IC sur la question. L'autrice propose comme suggestions l'instauration de niveaux dans la difficulté en combinant plusieurs facteurs tels les contenus, les supports et les activités cognitives demandées dans les exercices de vérification. Ce modeste tour d'horizon démontre que si l'intercompréhension orale n'est pas ignorée

dans la recherche et porte même un grand intérêt, son exploration reste encore limitée par rapport à l'écrit, car les enjeux de son application sont complexes.

1.3.2 Enjeux et application : le code oral et l'intercompréhension

La question de l'oral en intercompréhension est encore moins étudiée que son pendant écrit, un écart qui est la conséquence de plusieurs points : en premier lieu, l'écrit, même dans une langue inconnue (avec la condition d'être similaire graphiquement), est « rassurant » par rapport à l'oral, car il permet d'identifier les mots plus aisément, de se « déplacer au fil du texte » et d'interrompre sa lecture, ce que l'oral ne permet pas (Caddéo & Jamet, 2013 : 87). Les stratégies de compréhension sont donc particulièrement impactées par le code oral, ce qui s'ajoute à la problématique de « l'engorgement de la mémoire à court terme » (Jamet, 2005a : 64) qui est aussi une problématique importante des recherches sur la compréhension orale en langue seconde. La tâche d'écoute est donc porteuse d'une plus grande insécurité et est redoutée par les apprenant-e-s, en cause le « manque de points de repère, l'évanescence de l'oral, la grande variabilité de la production etc. » (Bonvino & Caddéo, 2007 : 385-386). Il est aussi plus difficile de guider un-e apprenant-e à faire des transferts à l'oral, sûrement en raison des paramètres de la tâche moins facilement manipulables (Caddéo & Jamet, 2013 : 88).

Une difficulté peut également provenir du fait qu'à l'oral, les éléments linguistiques subissent des modifications : le lexique va être plus difficile à décoder à cause des phénomènes d'enchaînements notamment (Caddéo & Jamet, 2013 : 96-97), et l'organisation de la phrase est aussi susceptible d'être altérée par des modifications syntaxiques (Caddéo & Jamet, 2013 : 102-103). Les genres des discours ont également une incidence : pour l'exercice d'écoute de discours oraux spontanés le décodage doit aussi prendre en compte les « traces de l'élaboration du discours et le discours lui-même », car le discours oral a de particulier qu'il « se construit dans l'immédiateté et se caractérise par son évanescence » (Caddéo & Jamet, 2013 : 87).

On retrouve donc des arguments soit en faveur des discours informels (et plutôt spontanés) soit en faveur des discours formels (et plutôt préparés ou lus). Ces derniers, denses et rapides complexifient le décodage, mais le discours « savant » peut être plus facile d'accès que les discours de la vie de tous les jours qui contiennent plus d'expressions figées et d'idiotismes (Caddéo & Jamet, 2013 : 105-106). En revanche les phénomènes d'élaboration du discours retrouvés dans les énoncés plus spontanés peuvent être une aide à la compréhension car ils « « dilatent » » le message, même si cela sera annulé par la présence de « lexique trop familier ou de structures trop spécifiques de l'oral » (Caddéo & Jamet, 2013 : 106-107). Miser sur les discours de type spontanés est le choix que nous avons fait dans notre recherche, même si cela n'est pas ce qui est recommandé par Blanche-Benveniste

(2009 : 30), qui conseille de privilégier les énoncés standardisés au début avant d'élargir les genres de discours vers du plus spontané.

La « fugacité, instabilité » de l'oral est donc une source de difficulté importante, d'autant plus que dans un contexte pédagogique les modalités de la tâche d'écoute restreignent l'action des apprenant-e-s (Ravazzolo, Traverso, Jouin & Vigner, 2015 : 198). Pour toutes ces raisons, l'intercompréhension orale ne peut donner des résultats aussi rapides que pour l'écrit. C'est néanmoins sur la base des procédés déjà éprouvés pour l'intercompréhension écrite que l'intercompréhension orale va fonctionner en identifiant des pistes spécifiques pour gérer les difficultés propres à la réception orale, telles que le fait (Caddéo & Jamet, 2013 : 90) :

- [d'] « agir sur les phénomènes qui empêchent ou retardent le processus de perception [...] (l'articulation des sons, les types d'enchaînement, certaines intonations et accentuations, etc.) »
- [de] « travailler sur la manière de récupérer certaines informations linguistiques (les marques morphologiques, les indices de regroupements syntaxiques ou de dépendance, etc.) »
- [de] « déterminer les types d'écoutes qui jouent un rôle fondamental sur la façon de reconstruire le message (*écoute globale ou sélective, écouter pour s'informer, se distraire, pour agir*, etc.) »

Mais la problématique principale du code oral en intercompréhension est peut-être à trouver dans le fait que lors de la compréhension orale d'une nouvelle langue, les difficultés proviennent également de l'influence de notre langue sur la perception. Cela se traduit par une incidence sur les « attentes perceptives » de l'auditeur, en raison du fait que :

Dès lors que notre système a appris à fonctionner en vue d'une certaine finalité, qui, chez un Français, est le traitement de la parole en langue française, ce système se révèle *inapte* à traiter en une autre langue s'il n'y est pas préparé. (Lhote, 1987 : 33) (l'autrice souligne)

Cela induit un « « comportement d'écoute » » lié à nos *paysages sonores*¹⁹ qui est basé sur notre ou nos langue(s) première(s) (Lhote, 1995 : 23-25). Ce comportement est propre à chaque auditeur et auditrice, lié « aux paysages qui lui sont familiers, ceux de sa langue, de son dialecte, de sa région, de son groupe social et de sa famille » (Lhote, 1995 : 23). Ce constat a été théorisé dans les concepts de « surdité » et de « crible » phonologique (Polivanov [1931] (1968) ; Troubetzkoy [1939] (1967), tous deux cités dans Jamet, 2016 : 64) et a également une incidence sur la production. Néanmoins, en intercompréhension, l'objectif de production est évacué, et le crible s'apparente donc à un facteur parmi d'autres qui peut soit aider soit entraver la reconnaissance des mots (Jamet, 2016 : 64-65).

¹⁹ On doit la notion de paysage sonore à Schafer (1979, dans Lhote, 1995 : 21). Décrite comme un « vaste champ d'études », cette notion allie perception auditive et perception mentale et son utilisation « vise à enrichir l'univers sonore des représentations mentales provenant du canal visuel. » Ainsi, le paysage sonore « **n'est pas la langue elle-même**, mais le fruit d'un ensemble de représentations mentales » (l'autrice souligne) construites par les apprentissages (Lhote, 1995 : 22-25).

Mais la conséquence de ces « habitudes d'écoute » peut s'observer dans le fait qu'il peut être difficile de percevoir des organisations linguistiques différentes, comme les locuteurs et locutrices français-e-s qui ont des difficultés à entendre les mots d'autres langues dont les dernières syllabes ne sont pas accentuées (Caddéo & Jamet, 2013 : 93). En outre, les variantes de prononciation régionales, socio-culturelles et individuelles compliquent aussi le repérage des sons (Caddéo & Jamet, 2013 : 91). Travailler sur l'oral représente donc une complexité importante en intercompréhension comparativement à l'écrit, où l'influence de la langue première en particulier peut représenter un obstacle. Néanmoins les recherches menées étudient les pistes pour amoindrir cette difficulté comme le fait d'avoir recours à l'aide de l'écrit.

1.3.3 Ecrit et oral en intercompréhension

Une stratégie sur laquelle s'est basée l'intercompréhension orale est celle de s'appuyer sur l'intercompréhension écrite. Cette dernière représente en effet une aide non négligeable dans le processus d'écoute, l'inverse étant aussi vrai car le support oral « éclaire l'écrit et en est éclairé » (Auger *et al.*, 2013 : 159). Selon Auger (2011 : 32) qui discute des premiers projets d'intercompréhension, se servir de l'oral pour mieux comprendre l'écrit est « innovant » car relier la graphie-phonie « permet de renouer ce lien essentiel pour les apprenants ». Dans cette idée Bonvino et Caddéo (2007 : 387) rapportent que les apprenant-e-s « eux-mêmes, reconnaissent, dès la première séance, l'importance de l'écoute de la lecture oralisée du texte ». Pouvoir entendre un texte permet ainsi d'écouter « la musicalité de la langue » et aide à repérer la segmentation des mots dans le flux oral, et la prononciation peut aussi être une aide pour une orthographe surprenante (Caddéo & Jamet, 2013 : 95).

Le décodage s'enrichit donc de l'utilisation des deux codes dans la mesure où « l' « image mentale » du mot écrit est la plupart du temps sinon dans tous les cas une image phonique » (Murillo Puyal, Piccaluga & Harmegnies, 2008 : 364). Le support écrit représente donc un appui important en intercompréhension orale, qui permet notamment à l'apprenant-e de pouvoir établir graduellement une relation entre la « réalisation sonore » et la « représentation graphique », améliorant ainsi « ses prédictions et sa perception » (Caddéo & Jamet, 2013 : 95).

Ce rapport est donc à mettre à profit dans les parcours d'intercompréhension orale, où Jamet (2011 : 261) souligne qu'il semble difficile de construire une compétence de compréhension en intercompréhension s'appuyant seulement sur l'oral, évoquant la fonction de l'écrit comme celle de « *boîte à outils* ». Une voie possible pourrait être la création de parcours s'appuyant sur des modules mixtes qui alternent documents oraux et documents écrits, même si une telle méthode reste encore à construire (Caddéo & Jamet, 2013 : 133).

La question des supports semble particulièrement porteuse pour créer le lien entre l'écrit et l'oral en intercompréhension. En effet, puisque la réception orale est complexe, les ressources revêtent une importance particulière dans la gestion de la difficulté de la tâche, mais le choix du document oral est plus difficile (Cojocariu, 2017 : 33). Le travail sur des supports authentiques notamment est plus complexe en raison des nombreux paramètres à prendre en compte (bruit, qualité de l'enregistrement, nombre de locuteurs et locutrices etc.) (Caddéo & Jamet, 2013 : 105-106), même si le document authentique « est le seul où l'intonation soit vraiment juste » (Jamet, 2007a : 176). La piste du recours aux programmes informatiques qui permettent d'adapter la vitesse est avantageux, mais ne doit pas induire une artificialité trop grande qui pourrait au contraire devenir un obstacle (Caddéo & Jamet, 2013 : 100).

Quant au matériel audiovisuel, celui-ci représente une ressource très intéressante mais reste complexe dans son utilisation pédagogique (Cortés Velásquez, 2011 : 207). On retiendra néanmoins le rôle de l'image (voir Solís, 2012) et des sous-titres (Cortés Velásquez, 2011) pour la compréhension, ces derniers représentant un lien évident entre l'écrit et l'oral. Le sous-titrage de documents vidéo peut en effet permettre une « aide ponctuelle » de l'écrit, de même que le recours aux questionnaires écrits pour orienter la compréhension (Caddéo & Jamet, 2013 : 100). Il ne semble donc pas se dégager de véritable « bonne » ou « mauvaise » ressource pédagogique en intercompréhension orale, notamment car leur choix est aussi à réaliser en fonction de l'objectif visé (Caddéo & Jamet, 2013 : 106) et des modalités de travail demandés, comme le fait d'alterner entre tâche d'écoute et exercices ciblés, ce qui peut se révéler « pédagogiquement rentable » (Caddéo & Jamet, 2013 : 106).

Même en partant d'une approche d'intercompréhension orale, des recherches montrent donc comment l'écrit peut aussi être présent (voir Escoubas-Beveniste, 2016), ses utilisations possibles étant nombreuses. Murillo Puyal, Piccaluga et Harmegnies (2008 : 363) évoquent ainsi son intérêt « tantôt en tant que source communicative annexe (notices complémentaires, écriteaux de toutes sortes, commentaires métaculturels ou métalinguistiques, etc.), tantôt en tant que *trace* (transcriptions de matériaux oraux) ».

Pour entraîner ou proposer des aides à l'intercompréhension orale de manière plus théorique, on peut également identifier des règles de passage sur les plans phonétiques et phonologiques entre les langues romanes, comme l'ont fait certaines études ou méthodes (voir Murillo Puyal & Harmegnies, 2005 ; Teyssier, 2012 ; Bonvino, Caddéo, Serra, & Pippa, 2011), les étudiant-e-s pouvant manifester de la curiosité à l'égard du « système orthophonique de la langue-cible » (Meissner, 2004 : 55). Les variations de la langue parlée intéressent aussi les études : selon Baqué, Le Besnerais, et Martin (2007 : 441), dans un dispositif complet, les variations diatopiques devraient être prises en compte, de même que les spécificités discursives de la langue parlée. Cette dernière problématique semble néanmoins n'être que peu visée dans la recherche, peut-être car il en relève, de la même façon qu'à l'écrit, un

souci de choisir des énoncés neutres, même si des projets comme *Minerva* appuient justement sur le fait que certains objectifs d'enseignement nécessitent de présenter une langue dans sa diversité.

1.3.4 La réception orale en langue seconde

Pour conclure cette partie, nous reviendrons sur la question de la compréhension orale qui apporte de fait à l'intercompréhension orale l'essentiel de son cadrage théorique quant aux mécanismes de l'écoute. La réception orale est une compétence ayant longtemps reçu le moins d'attention dans la recherche mais aussi dans la pratique (Ravazzolo, Traverso, Jouin & Vigner, 2015 : 197). C'est également la seule capacité qui ne fait pas l'objet d'un enseignement en langue première à l'école (Carette, 2001 : 128), et représente donc une connaissance implicite (Beaucamp, 2006 : 55). Les recherches vont donc avoir pour but de comprendre le fonctionnement des mécanismes relatifs à l'écoute, beaucoup plus complexes qu'il n'y paraît à première vue.

Le processus de compréhension orale est détaillé dans Gremmo et Holec (1990 : 31), séparé entre les aspects psycholinguistiques et les aspects pragmatiques. Les aspects psycholinguistiques peuvent être décrits selon deux modèles distincts : le modèle sémasiologique « (de la forme au sens) » et le modèle onomasiologique « (du sens à la forme) ». Le modèle sémasiologique donne la priorité à la perception des formes dans le décodage du message oral en isolant la chaîne phonique et identifiant les sons, puis en délimitant les mots, les groupes de mots, etc., lesquels sont ensuite associés à un sens. Un dernier mouvement regroupe ensuite l'ensemble de ces informations pour reconstruire la signification globale du message. Le travail s'étend sur quatre étapes avec une phase de discrimination, de segmentation, d'interprétation et enfin de synthèse (Gremmo & Holec, 1990 : 31).

À l'inverse, le modèle onomasiologique se base sur la formulation d'hypothèses sur le contenu du message grâce aux connaissances préalables, les « *hypothèses sémantiques* », auxquelles s'ajoutent les « *attentes* » formelles » sur les formes linguistiques, complétées en même temps par des « *hypothèses formelles* » au cours de l'écoute sur la base des connaissances dans la langue entendue. Le tout est ensuite vérifié par une « *prise d'indices* » qui confirmera ou infirmera les hypothèses préalablement formulées : ce modèle favorise donc « [l'] opération créative de préconstruction de la signification du message par l'auditeur », l'attention aux signifiants et au message passant au second plan (Gremmo & Holec, 1990 : 31).

Ces deux modèles sont aussi connus sous les appellations de processus haut niveau/bas niveau (haut-bas/bas-haut - *top-down/bottom-up*) ou encore modèle ascendant et descendant, et on tend à reconnaître que l'« efficacité des traitements » en compréhension de manière générale tient à leur « possibilité d'interaction », à la « convergence des processus haut-bas et bas-haut » (Lambert & Voutsinas, 2005 : 70). O'Malley, Chamot et Küpper (1989 : 434) montrent dans leur étude que les auditeurs et auditrices les plus performant-e-s utilisent des stratégies des deux niveaux.

Concernant les aspects pragmatiques de l'écoute, la situation se résume par le fait que l'« activité de compréhension » va varier « en fonction de qui écoute, de ce qu'il écoute, dans quelles conditions, ainsi que des raisons pour lesquelles il écoute » (Gremmo & Holec, 1990 : 35). C'est la conjugaison d'un grand nombre de facteurs qui vont avoir une influence sur la performance de l'auditeur-trice : on peut citer à titre d'exemple les différents types d'écoute pouvant être mis en œuvre dans une tâche de réception : « *l'écoute sélective* », « *l'écoute globale* », « *l'écoute détaillée* » et « *l'écoute de veille* » (Gremmo & Holec, 1990 : 35). Néanmoins la spécificité de la réception orale dans une langue seconde est le fait qu'au cours de l'écoute « les hypothèses de sens ne pourront être vérifiées systématiquement par les indices formels » laissant un doute sur la compréhension finale de l'énoncé, dans une sorte de « compréhension par « devinette » » (Gremmo & Holec, 1990 : 36).

Ce dernier point est celui qui explique la complexité particulière de la tâche d'écoute dans une langue qui n'est pas notre langue première. Mais l'écoute, surtout dans un contexte pédagogique, est une compétence pouvant faire l'objet d'un entraînement, en tentant de favoriser les comportements adéquats pour gérer cette difficulté, à commencer par l'anticipation de l'écoute, une étape importante car « on n'écoute jamais un discours oral continu sans projet préalable » (Ravazzolo, Traverso, Jouin & Vigner, 2015 : 199). Les études vont donc chercher à mieux connaître les paramètres de l'activité d'écoute pour comprendre les comportements et stratégies à privilégier, en lien avec le rôle de la mémoire de travail notamment dans la mise en place des processus de haut et bas niveaux (voir Roussel, 2014).

La question des stratégies d'écoute à privilégier est donc une composante fondamentale en réception orale, car ce sont elles qui vont pouvoir faciliter le décodage face aux nombreux obstacles auxquels sont confrontés les apprenant-e-s. Tout d'abord, il ne faut pas simplement calquer son « comportement d'écoute en langue maternelle », mais bien « rechercher de nouvelles stratégies, changer d'écoute et redécouvrir comment fonctionne l'« écoute active » » (Lhote, 1995 : 50). Cette conception de la réception orale comme comportement actif est particulièrement importante car elle a longtemps été vue comme une « activité de réception passive », en raison du fait qu'on ne perçoit « aucun comportement immédiatement visible et audible » chez l'auditeur-trice (Ravazzolo, Traverso, Jouin & Vigner, 2015 : 199). Or, on sait aujourd'hui que l'action cognitive de l'apprenant-e est fondamentale puisque le « choix qu'effectue l'auditeur dans le traitement des données est crucial pour la réussite en compréhension auditive » (Vandergrift, 1998 : 96).

Néanmoins, ce contrôle de l'écoute n'est pas évident à mettre en œuvre car la réception orale est une activité insécurisante. Ainsi, malgré l'importance d'adopter une position active, les auditeurs et auditrices peuvent adopter une attitude passive, ne se sentant justement pas en contrôle sur le message (Vandergrift & Goh, 2012 : 270). Face à cela, Vandergrift et Goh (2012 : 270) proposent que les apprenant-e-s doivent être conscient-e-s de la possibilité d'être « proactif » dans la réception du

message oral en anticipant les informations qui vont être entendues grâce à leurs connaissances linguistiques et métacognitives dans le but de mieux réguler leur écoute.

L'importance des stratégies métacognitives est une notion clé des recherches de Vandergrift (1998 ; 1999), d'après la taxonomie des stratégies d'apprentissage d'O'Malley et Chamot (1990, dans Vandergrift, 1998 : 85) comprenant également les stratégies cognitives et les stratégies socio-affectives. L'accent est mis sur le contrôle de la compréhension, vu comme « stratégie supérieure » qui « dirige d'autres stratégies métacognitives telles que la prédiction, l'attention sélective, et des stratégies cognitives comme l'élaboration et l'inférence » (Vandergrift, 1998 : 96). Cette idée repose en quelque sorte sur le fait de redonner le contrôle à l'apprenant-e dans une tâche d'écoute en langue seconde insécurisante par rapport à son habilité en langue première, en confrontant les paramètres qu'il ou elle ne peut contrôler à ses capacités et connaissances préalables, ses comportements et sa posture d'écoute, son utilisation des stratégies, etc. De même, en intercompréhension orale, quand la transparence n'est pas suffisante, l'appui sur les capacités inférentielles et sur le contexte est primordial (Caddéo & Jamet, 2013 : 99).

Le transfert de l'habilité d'écoute en langue première à celle en langue seconde est aussi une piste : on tend à dire que les auditeurs et auditrices performante-e-s dans la tâche d'écoute dans leur(s) langue(s) peuvent transférer leurs compétences en langue seconde, alors que les personnes déjà peu performantes dans la tâche d'écoute en langue première peuvent profiter d'un enseignement métacognitif pour de meilleures stratégies de planification et de conduite de l'écoute (Vandergrift & Goh, 2012 : 273).

Si la recherche sur les processus de compréhension orale en langue seconde est donc à un stade assez avancé, l'intercompréhension orale pourrait également apporter des réponses sur cette activité au travers des études et projets consacrés, pour lesquelles la composante de la proximité linguistique des langues est centrale. La question de la compréhension orale des langues romanes (voir Baqué, Le Besnerais, & Masperi, 2003 ; Gola & Valesio, 2019), pourrait intéresser les recherches sur la réception orale en langue seconde, notamment sur la question des stratégies en fonction de la proximité linguistique ou dans le fait de donner des indications sur les capacités de compréhension orale en langues plus ou moins inconnues (Cortés Velásquez, 2015a : 203) et ainsi générer des pistes pour la formation à l'écoute.

1.4 L'intercompréhension et la didactique du plurilinguisme

La place de l'intercompréhension au sein des approches plurielles et dans le cadre plus large de la didactique du plurilinguisme conforte son rôle à jouer dans la didactique des langues. Cette place doit se concevoir non de manière isolée mais complémentaire aux autres approches plurielles, dans la mesure où des espaces de regroupement peuvent s'observer entre les différentes approches. Après une définition sur l'objet de didactique du plurilinguisme et des approches plurielles nous aborderons la question d'une véritable « didactique de l'intercompréhension » et les potentialités d'une méthodologie de l'intercompréhension en didactique des langues. L'intercompréhension intégrée sera ensuite présentée dans un troisième temps en revenant sur l'enseignement bilingue qui en représente un fondement essentiel, avant de conclure sur la problématique de l'évaluation des compétences développées en intercompréhension.

1.4.1 La didactique du plurilinguisme et les approches plurielles

Définir la didactique du plurilinguisme s'avère particulièrement complexe. De ce fait, nous prendrons le chemin inverse en exposant les notions centrales autour de celle-ci pour arriver à une définition. Tout d'abord, il semblerait que la didactique du plurilinguisme réponde à un besoin de mise en relation entre les langues dans l'apprentissage, en dépassant et reconsidérant les cloisonnements existants. C'est là l'idée principale posée par Coste (2003a : 27) comme base pour l'avènement d'une nouvelle didactique des langues :

Une didactique des langues renouvelée deviendra de plus en plus, tant pour des raisons théoriques que pour des motifs de politique linguistique, une didactique du plurilinguisme, prenant tant soit peu en considérations les langues étrangères dans la classe de « langue maternelle » et des langues maternelles dans la classe de « langue étrangère ».

En complément de cette première idée de didactique des langues « renouvelée », deux éléments viennent « tracer les premiers contours d'une **didactique du plurilinguisme** » selon Moore (2006 : 242) (l'autrice souligne) qui sont :

1. Une « *conception bilingue de l'apprentissage* » (d'après Lüdi, 1997 et Py, 1997 : 496 dans Moore, 2006 : 242)
2. Une « *conception bilingue de la compétence bi-/plurilingue* » (d'après Lüdi & Py, 2002 : 84 dans Moore, 2006 : 242)

Cet « éclairage bilingue » selon l'autrice consiste à regarder d'un nouvel œil les différentes formes de contacts entre les langues et la valeur qu'ils peuvent avoir dans l'apprentissage (Moore, 2006 : 242). Nous retrouvons de fait ici de nombreuses notions déjà abordées dans la première partie de cet état

de l'art concernant la prise en compte de la (ou des) langue(s) première(s) dans l'enseignement des langues secondes. Selon Gajo (2013 : 43), la didactique du plurilinguisme naît au « carrefour entre un processus de normalisation et un processus de didactisation du plurilinguisme », requestionnant plusieurs notions, en particulier le « caractère « étranger » d'une L2 » et les « liens entre cette étrangeté et l'apprentissage ». Cette nouvelle conception de l'enseignement-apprentissage s'appuie sur la notion de plurilinguisme, en tant que « conception du sujet parlant comme étant fondamentalement pluriel » et « valeur, en tant qu'il est le fondement de la tolérance linguistique, élément capital de l'éducation interculturelle » (Beacco & Byram, 2007 : 18). Le plurilinguisme lui-même est une notion qui regroupe plusieurs dimensions : linguistique, sociolinguistique et psycholinguistique (Verdelhan-Bourgade, 2007)²⁰.

Le développement de la didactique du plurilinguisme coïncide avec la publication du « Cadre Européen Commun de Références pour les Langues » (désormais CECR) par le Conseil de l'Europe qui va définir ce que l'on entend par la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore & Zarate, [1997] 2009 : 11)

Cette compétence permet de (CECR, 2001 : 129) :

- pointer le déséquilibre de la relation entre la langue première et la langue seconde et envisager le bilinguisme seulement comme une déclinaison possible du plurilinguisme
- pointer la globalité et l'articulation des compétences présentes dans le répertoire langagier d'un individu
- pointer l'importance de la dimension pluriculturelle de la compétence sans revendiquer de liens entre l'apprentissage langagier et l'apprentissage culturel

Son caractère déséquilibré et évolutif est mis en lumière, ainsi que l'utilisation différenciée des compétences associées aux différentes langues du répertoire langagier. Le cadre souligne en particulier que cette compétence n'est pas « une simple addition de compétences monolingues, elle autorise des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs tableaux » (CECR, 2001 : 105).

L' « **approche plurilingue** » (le cadre souligne) se réfère ainsi à la construction d'une « compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (CECR, 2001 : 11). On passe d'une « représentation des apprentissages visant une maîtrise complète et parfaite, hors contexte à la mise en œuvre d'une compétence située, toujours différente et constamment renouvelée », en

²⁰ pour une synthèse récente de la notion de plurilinguisme, voir Piccardo, 2018.

replaçant au cœur des problématiques « l'autonomie de la personne, sa liberté et son histoire » (Castellotti & Moore, 2011 : 245).

La didactique du plurilinguisme suppose donc une réorientation importante de la visée des apprentissages langagiers, leur déroulement et en particulier leur interaction, étant une notion qui « traverse toute la didactique des langues en intégrant les démarches entreprises pour favoriser les développements des compétences dans chacune d'entre-elles » (Candelier & Castellotti, 2013 : 212). Elle partage en outre des points communs avec d'autres concepts plus anciens tel que le concept d'*Educazione linguistica* italien basé sur les *Dieci Tesi Per l'Educazione Linguistica Democratica* approuvé par le GISCEL en 1975 (Costanzo, 2003). Dans le cadre de l'éducation aux langues on peut dire que cette nouvelle orientation amène à :

« considérer le plurilinguisme comme **un principe de l'éducation des langues**, comme **un objectif partagé** et comme **un projet transversal** pour l'enseignement, en incluant langues et cultures minoritaires (territoriales et déterritorialisées), et étrangères » (Moore, 2006 : 243) (l'autrice souligne).

Or, nombreux sont les travaux à pointer la problématique de la prise en compte du plurilinguisme à l'école, sous forme de « presque divorce » selon Coste (1991 : 170), qui fait le constat d'une didactique ne tendant alors pas à « s'engager sur le terrain de la fréquentation et de l'utilisation plurielle des langues » (Coste, 1991 : 176). En outre, dans une perspective de théorisation de la notion de plurilinguisme et son champ de recherche, un flou terminologique peut s'installer autour des notions et acronymes utilisés (bi, pluri, multi, trans et inter) qui peuvent parfois recouvrir des espaces discordants. À l'inverse, on peut aussi se demander si ces étiquettes ne fragmentent pas trop les diverses approches plurielles. Néanmoins cela peut s'expliquer par le fait que la didactique du plurilinguisme est un « champ encore en construction », (Lemaire, 2012) et dont les acceptations diffèrent selon les contextes d'implantation, chaque pays apportant un point de vue particulier sur la question²¹.

Dans une perspective francophone la didactique du plurilinguisme est surtout associée aux approches plurielles (même s'il convient de préciser que cela ne signifie pas « que les deux expressions renvoient nécessairement aux mêmes réalités » Candelier & Castellotti, 2013 : 186). Les approches plurielles sont définies par Candelier (2008 : 68) comme :

[...] toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une *approche singulière*, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément.

Il apparaît dans cette définition la poursuite d'un décloisonnement linguistique déjà évoqué plus haut, ce que Moore (2006 : 224) appuie également dans sa caractérisation des approches plurielles, dont les fondations sont à trouver dans :

[...] un effort de décloisonnement et de mises en transversalités (linguistiques et/ou disciplinaires), à partir de modèles de développement des capacités langagières appuyés sur les répertoires linguistiques et culturels des

²¹ voir Moore et Gajo, 2009, pour une perspective de la recherche francophone sur le plurilinguisme/pluriculturalisme.

apprenants et sur la nécessité de recourir à des démarches de réflexion translinguistique dans la facilitation des passages d'une langue à d'autres.

On remarque la mention des « passages » entre les langues, dans une perspective transversale incluant également les disciplines, axée sur une idée de contact et d'intégration. La didactique du plurilinguisme prend ce contact « au sérieux », appréhendé de diverses manières par les différentes approches, dans un travail « vers » ce contact pour l'éveil aux langues, « sur » pour l'intercompréhension et « avec » pour la didactique intégrée et l'enseignement bilingue²² (Gajo, 2012 : 17-18).

L'éveil aux langues est une approche héritée du mouvement « *Language Awareness* » en Grande-Bretagne principalement avec les travaux d'Hawkins (1984, dans Candelier & Castellotti, 2013 : 200) visant à l'éducation aux langues sans pour autant avoir une vocation d'enseignement (Candelier, 2005 : 418). En Europe, on peut citer les projets *Evlang* et *Janua-Linguarum* (Candelier, 2005).

Le CECR définit l'approche interculturelle en affirmant que dans une telle orientation, un « objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (CECR, 2001 : 9). En didactique des langues, la dimension interculturelle cherche à « faire des apprenants des **locuteurs** ou des **médiateurs interculturels**, capables de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples, et d'éviter les stéréotypes accompagnant généralement la perception de l'autre dans une seule et unique identité » (Byram, Gribkova & Starkey, 2002 : 9-10) (les auteurs soulignent).

La didactique intégrée, déjà présentée rapidement dans la partie 1.2.2.2 grâce aux travaux de Roulet (1980), revient concrètement à « exploiter à fond, à partir d'une méthodologie de l'intégration, cette tendance naturelle » de rapprochements spontanés entre les langues connues et étudiées (Cavalli, 1994 : 21). L'approche a connu une évolution depuis ses débuts où la réflexion portait surtout sur la relation langue première-langue seconde pour s'élargir aux liens entre les langues secondes entre elles²³ (Brohy & Gajo, 2009 : 44). Si De Pietro (2009 : 56-57) remarque que la didactique intégrée « peine à s'imposer, à se concrétiser, à convaincre », surtout chez les enseignant-e-s de langue première, il montre comment le français en tant que langue de scolarisation « est pleinement concerné par un enseignement qu'on peut appeler *intégré* », invitant ainsi un rapprochement entre les enseignant-e-s de français langue première et les enseignant-e-s de langues secondes (Candelier, 2016).

²² Il convient de noter que l'enseignement bilingue n'est généralement pas inclus dans les approches plurielles telles que représentées dans le CARAP (Candelier, coord., 2012) même si l'approche manifeste des liens certains avec la didactique du plurilinguisme. Néanmoins, il faut préciser que « L'enseignement bilingue ne peut s'inscrire dans la didactique du plurilinguisme que s'il y a un travail de mise en relation entre les langues » (Candelier & Castellotti, 2013 : 182).

²³ Voir le volume dirigé par Hufeisen et Neuner (2004).

Malgré des points d’ancrage et des visées diverses, ces différentes approches convergent donc vers des buts similaires, et de nombreuses passerelles peuvent s’établir : Candelier (2005 : 433) montre comment des liens ont pu être fait avec l’approche d’éveil aux langues du projet *Evlang* et la didactique intégrée selon l’orientation choisie (ainsi qu’avec l’intercompréhension dans certains modules didactiques). De même, les convergences entre la didactique intégrée des langues et l’intercompréhension dans le cadre de l’apprentissage de langues voisines semblent évidentes, tout comme les similarités entre les approches EMILE/CLIL et l’intercompréhension intégrée discutées par Reissner (2017).

Le fait de proposer une séparation entre les différentes approches ne doit donc pas être vu comme une tentative de cloisonnement, mais comme un moyen de préciser leur champ d’action, de leur donner une identité, en mettant en lumière leur spécificité, sans pour autant les concevoir comme étanches dans la mesure où la didactique du plurilinguisme ne concerne pas une langue en particulier comme elle ne se résume pas à une seule approche. La définition même de l’intercompréhension au sein des approches plurielles par Candelier & Castellotti (2013) illustre cette idée de continuité et de complémentarité, l’intercompréhension se trouvant ainsi :

[...] à mi-chemin entre un éveil aux langues fortement orienté vers le développement d’aptitudes métalinguistiques générales et une didactique intégrée des langues [...] préoccupée principalement par le développement de compétences de communication dans une ou des langues données. (Candelier & Castellotti, 2013 : 202)

Les auteurs mentionnent dans cette définition la conscientisation des « stratégies de passage d’une langue à l’autre », et rappellent que dans le cadre d’un des aspects de la compétence plurilingue c’est ici une compétence partielle qui est visée.

Cette dernière position est néanmoins une des critiques faites à l’intercompréhension, car elle peut intervenir au détriment de la « synergie » de l’apprentissage des compétences de compréhension et de production, acquises non de manière « cumulative mais structurée » (Rivenc-Chiclet, 2000 : 89). Il est aussi mis en lumière que l’intercompréhension dans ses processus peut mettre en difficulté certains publics, créant un écart entre les personnes-e-s ayant un répertoire langagier « relativement bien doté » au détriment de ceux et celles « dont les ressources cristallisées sont plutôt modestes » (Berthele & Vanhove, 2014 : 46).

En outre, l’insertion des approches plurielles en didactique des langues a été « très dangereusement peu critiqué »²⁴ (Candelier, 2008). Il faut aussi pointer que le plurilinguisme en lui-même est une notion complexe dont la normalisation « reste une opération délicate, qui exige un appui sur des données sociolinguistiques extrêmement complexes » (Gajo, 2013 : 43). Il s’agit également de « ne pas confondre plurilinguismes choisis et plurilinguismes contraints, de rappeler qu’il y a des plurilinguismes malheureux, insécures, voire handicapants » (Coste, 2013 : 16). De ce fait, une

²⁴ Voir néanmoins Maurer (2015).

attention doit être apportée à ne pas faire en sorte que les approches plurilingues développées en contexte scolaire ne « produisent plus d'inégalités qu'elles en éliminent », car elles apparaissent « déconnectées des conditions sociologiques du monde de l'école » (Berthele, Lambelet & Schedel, 2017 : 153). Ainsi, même si l'objectif de décroisement des apprentissages langagiers est une visée plus que jamais pertinente, la didactique du plurilinguisme doit également s'implanter en contexte scolaire de manière raisonnée, en tenant compte des caractéristiques de chaque public d'élèves.

1.4.2 La didactique de l'intercompréhension

Si l'intercompréhension s'insère pleinement dans la didactique du plurilinguisme en tant qu'approche plurielle, la question d'une véritable « didactique de l'intercompréhension » se pose, en particulier dans le cadre de l'enseignement des langues. Certains travaux proposent que des aspects de l'intercompréhension puissent être utilisés dans cet objectif, en particulier dans les premiers temps « de façon à inciter les apprenants à mettre en œuvre toutes leurs connaissances et compétences préalables pour approcher une nouvelle langue » (Beacco et *al.*, 2016a : 56) dans :

[...] la facilité avec laquelle ils peuvent arriver rapidement, par des stratégies de transfert, à une compréhension globale du contenu d'un texte, par exemple, peut les mettre en confiance face à l'inconnu que représente la langue étrangère, les motiver à son apprentissage et les inciter à adopter de façon systématique la prise de risque et les stratégies de transfert. (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Egli Cuenat, Goullier & Panthier, 2016 : 56)

Cette citation insiste particulièrement sur les possibilités de transfert dont nous avons discuté en première partie, envisagées de manière positive comme mise en confiance dans l'« inconnu » d'une nouvelle langue. L'intercompréhension illustre le fait que cet inconnu n'est jamais vraiment étranger, en mobilisant les capacités en langues connues. Cet appui est notamment mentionné dans le Cadre, qui écrit que, de manière particulière mais non exclusive, entre les langues voisines, « des sortes d'osmoses de connaissances et de capacités interviennent » (CECR, 2001 : 130). Cela valorise l'appui sur les préacquis et les transferts entre les apprentissages, dans une visée où la proximité linguistique « utilisée à bon escient » peut être un « puissant levier pour l'apprentissage » (Dabène, 2002 : 16).

L'intercompréhension peut aussi permettre à l'apprenant-e de développer de nouvelles représentations sur les langues dans le fait de se concentrer sur les ressemblances au lieu des différences (Caddéo & Jamet, 2013 : 51). Le résultat de compréhension immédiate sur la base des langues connues va provoquer une « décrispation face aux langues » qui est « un atout pour le plurilinguisme qui cesse d'apparaître comme inaccessible » (Caddéo & Jamet, 2013 : 37). Le fait de travailler sur plusieurs langues est également une plus-value, car il favorise « un apprentissage réflexif en faisant porter l'attention sur la nature du processus et les stratégies mises en œuvre pour son application » (Debaisieux, 2009a : 122). Puisqu'elle met donc au centre de son fonctionnement l'apprenant-e, ses compétences antérieures et ses stratégies de compréhension, l'intercompréhension

est vue comme une méthodologie autonomisante (Meissner, 2010), ou encore une méthodologie réflexive (Dufour, 2018).

L'intercompréhension en tant qu'approche éducative serait ainsi la conjugaison de pratiques pédagogiques déjà présentes dans l'enseignement, que celles-ci soient communes comme les stratégies de lecture, particulières comme la présence simultanée de plusieurs langues, ou plus rares car étant sujettes à controverses comme le rôle de la langue première (Caddéo & Jamet, 2013 : 125)²⁵. Sur le dernier point, l'intercompréhension est une approche faisant passer la langue première d'« obstacle » à « tremplin » (Caddéo & Jamet, 2013 : 9). Cela s'observe au travers des modalités de travail, où le fait de travailler simultanément sur plusieurs langues, en « exploitant le transfert positif, valorise l'utilisation de la L1 et favorise la comparaison linguistique » (Bonvino & Cortés Velásquez, 2016b : 111).

La similarité des différentes méthodologies de l'intercompréhension se trouve selon Bonvino et Cortés Velásquez (2016b : 112) dans le fait de « viser le développement des stratégies cognitives et métacognitives grâce à des pratiques qui contribuent à une prise de conscience de la part de l'apprenant de son propre processus de compréhension ». Une didactique de l'intercompréhension aurait donc pour but d'utiliser de façon active et conscientisée les langues de son répertoire langagier, en mettant à profit les possibilités d'appui, de comparaison et de réflexion entre les différents codes linguistiques. Un parcours d'intercompréhension pourrait ainsi profiter à l'ensemble des langues connues, à commencer par la langue première dans un processus de défamiliarisation comme le remarque Blanche-Benveniste (2002) dans l'expérience d'*EuRom4*. L'apprentissage avec l'intercompréhension apporte donc des retombées doubles, « d'élargissement et de fixation des structures de langues apprises antérieurement », dans des effets « pro- et rétro-actifs, en faveur de la langue-cible et des langues-pont » (Meissner, 2004 : 122).

Selon Bonvino et Cortés Velásquez (2016b : 110), la didactique de l'intercompréhension « optimise et systématise les processus naturels de compréhension et constitue l'une des facettes de la didactique du plurilinguisme ». La contribution de l'intercompréhension à la didactique du plurilinguisme en tant qu'approche plurielle peut notamment s'observer dans son focus sur la compréhension, en tant que « véritable valorisation des compétences partielles prônées par le CECR » (Álvarez & Pietri, 2011 : 42). Si comme nous l'avons dit plus haut, cette caractéristique peut néanmoins être perçue comme une limite, la compréhension peut être aussi considérée comme « un levier pour l'accès à l'apprentissage » (Bonvino & Cortés Velásquez, 2016b : 112).

La question se pose donc d'intégrer l'intercompréhension aux institutions scolaires actuelles, ce qui ne doit pas être vu comme une transformation totale mais l'apport d'une nouvelle perspective sur

²⁵ voir Le Besnerais, 2009, sur les aspects de l'intercompréhension que l'on retrouve dans les différentes approches méthodologiques en didactique des langues.

les langues et leur enseignement actuel (Escudé & Janin, 2010 : 111-112) car l'intercompréhension n'a pas pour but de réduire l'apprentissage aux compétences partielles de compréhension mais bien d'apporter une plus-value à un enseignement complet (Escudé & Janin, 2010 : 97). Le mot clé de la méthodologie de l'intercompréhension serait sa dimension « fondamentalement intégrée, et intégratrice », s'insérant dans l'apprentissage langagier non sous un jour « concurrentiel » mais « exponentiel » (Escudé, 2011a : 145). Elle peut ainsi s'associer à d'autres approches comme le FLE (voir Escudé, 2009) ou la didactique d'autres langues romanes (voir Donato & Pasquarelli-Gascon, 2015).

On recense actuellement de nombreuses expériences d'intégration curriculaire de l'intercompréhension (voir Degache *et al.*, 2012 pour un panorama), même si le constat est que la plupart des méthodes développées jusqu'ici concernent en particulier un public d'adultes et/ou d'étudiant-e-s (Escudé & Janin, 2010 : 112). La diffusion de l'intercompréhension et sa reconnaissance se heurtent en effet à trois obstacles majeurs, susceptibles de peser sur les possibilités d'insertion de l'approche en contexte scolaire : l'étanchéité communément perçue du « paysage des langues », les idées reçues sur le plurilinguisme, qui est en réalité atteignable pour chaque personne, et la communication entre des personnes parlant différentes langues envisagée seulement grâce à un recours extérieur (Escudé & Janin, 2010 : 11). Les processus de l'approche qui en « fondent l'originalité et l'efficacité » peuvent donc aussi être un motif de rejet si elles ne sont pas bien comprises (Escudé & Janin, 2010 : 110).

Néanmoins des réserves concrètes sur certains aspects de l'intercompréhension sont recensées chez Wlosowicz (2011) et Meissner et Schröder-Sura (2008), alors que des paramètres semblent ne pas avoir encore été suffisamment théorisés comme l'aspect interculturel (Benucci, 2011), ou la différence entre acquisition et compréhension de l'input (Bonvino & Cortés Velásquez, 2016b : 108). Un point important est également le fait de tester l'applicabilité des méthodes d'intercompréhension à l'école et surtout évaluer leurs effets sur l'apprentissage (Lambelet & Mauron, 2016 : 39).

Insérer l'intercompréhension dans l'enseignement suppose également une formation des professeur-e-s. De façon générale, la formation des enseignant-e-s au plurilinguisme (Castellotti, 2001b) est une réflexion importante à mener. En effet, comme l'écrit Montagne-Macaire (2008 : 16) on ne peut pas demander une posture plurilingue aux élèves si les enseignant-e-s ne peuvent la valoriser. En intercompréhension, la question de la formation a été visée par quelques études (Andrade & Araújo e Sá, 2008 ; Pishva, 2010 ; Carrasco Perea, Chavagne & Le Besnerais, 2010 entre autres).

La formation de formateurs et formatrices en intercompréhension a comme objectif d'apprendre à « guider » le processus de compréhension en orientant l'apprenant-e dans son activité de décodage

du texte (Bonvino & Cortés Velásquez, 2016a : 123). Cette personne ne doit pas apparaître « comme détenteur d'un savoir linguistique supérieur aux apprenants sur les langues étudiées » pour favoriser l'action de l'apprenant-e (Escudé & Janin, 2010 : 96). Cela suppose donc une remise en question de la place usuelle des professeur-e-s, où l'enjeu en intercompréhension se trouve dans sa capacité à susciter la réflexion et l'utilisation de stratégies de compréhension, autrement dit son rôle est d'être « catalyseur du processus d'intercompréhension » et « médiateur interlinguistique et interculturel » qui agit en arrière-plan (Palmerini & Faone, 2010 : 200-201) (nous traduisons).

1.4.3 L'intercompréhension intégrée

L'insertion de l'intercompréhension en contexte scolaire pourrait s'effectuer grâce à une avancée récente, l'intercompréhension intégrée. Cette approche, au croisement entre l'enseignement bilingue et l'intercompréhension, a été principalement développée avec le projet *Euro-mania*²⁶ (Escudé, dir., 2008), un manuel basé sur l'enseignement de disciplines scolaires pour des enfants de primaire par le biais de sept langues romanes. Les premières études sur l'intercompréhension intégrée ont ainsi eu pour objet *Euro-mania* (Escudé, 2011a, 2011b, 2011c, 2013, 2014, 2015, 2020 ; Dominguez-Fonseca, 2017 ; Fonseca, 2013, 2017a, 2017b ; Fonseca & Gajo, 2014, 2016 ; Escudé & Fonseca, 2019 ; Fonseca-Favre, 2016 ; 2019). Avant de présenter l'intercompréhension intégrée, nous rappellerons les principales caractéristiques de l'enseignement bilingue pour mieux la situer.

L'enseignement bilingue s'est développé à partir des années 90 en Europe et est défini par Gajo (2009a : 15) comme :

[L']enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs (ou d'une partie de) disciplines non linguistiques (DNL – par exemple, les mathématiques, l'histoire, la biologie) dans une langue seconde ou étrangère (L2). Il donne ainsi à la L2, qui devient langue d'enseignement et/ou de scolarisation, un statut privilégié dans la construction des savoirs.

Selon Duverger (2009 : 9), le terme d'enseignement bilingue « recouvre un ensemble fort disparate, imprécis et ambigu ». Il souligne notamment la différence entre l'enseignement bilingue et l'immersion, appuyant sur le fait qu'« il y a enseignement bilingue lorsque les deux langues sont en articulation dans l'enseignement/apprentissage, lorsqu'elles sont volontairement présentes et activées à *tout moment* », alors que l'immersion cherchait au contraire à « évacuer » la langue première de la situation d'enseignement (Duverger, 2009 : 11).

L'immersion, surtout connue au travers des programmes canadiens des années 60-70 constitue la première « étape » de l'enseignement bilingue, qui a connu une évolution notable en trois temps principaux résumée ci-dessous :

²⁶ https://euro-mania.org/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

	Désignation	Orientation Didactique	Nature des Compétences	Techniques
1 ^{re} étape	Immersion	Langage	Stratégique	Expérimentale/ Quantitative (le produit)
2 ^e étape	Content and Language Integrated Learning (CLIL)	Langage	Morpho-syntactique ("grammaticale")	Expérimentale/ Quantitative (le produit)
3 ^e étape	"Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère" (EMILE)	Contenu scolaire	Discursive	Ethnographie/ Qualitative (le processus)

Tableau 1 : les trois étapes du développement de l'enseignement bilingue (Baetens Beardsmore, 2002 : 21)

La seconde étape se nomme CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), souvent confondue avec l'ultime phase EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère). Nous observons pourtant que cette dernière se distingue le plus des deux premiers temps de l'enseignement bilingue, de par son orientation didactique portée sur le contenu scolaire et sa méthodologie ethnographique portant sur un processus qualitatif. Baetens Beardsmore (2002 : 21) précise notamment, en s'appuyant sur Gajo et Serra (2002), que l'acronyme français EMILE²⁷ n'est pas uniquement la traduction de CLIL, mais permet de donner à la recherche sur l'enseignement bilingue un sursaut pour une réorientation. En France et en Suisse, la question des terminologies s'est également posée pour désigner la matière discipline enseignée en langue seconde, qualifiée de « DNL » pour « discipline non linguistique » comme nous le voyons dans la définition précédemment donnée. Gajo (2007) propose néanmoins d'employer plutôt l'appellation de « **discipline dite non linguistique (DdNL)** » (l'auteur souligne), dans la mesure où les « enjeux linguistiques » sont « justement au centre de tout travail en enseignement bilingue » (Gajo, 2009b : 15).

La principale caractéristique de l'enseignement bilingue est de remettre en cause de nombreux principes inhérents à la classe de discipline et à la classe de langue, en particulier sur la place et le rôle de la langue cible « utilisée comme langue d'apprentissage dans le même temps qu'elle est apprise » (Duverger, 2009 : 25). Cette configuration représente un « saut qualificatif important dans l'apprentissage de cette L2 » notamment par la possibilité d'aborder une diversité d'usages qu'on ne peut pas toujours employer en classe de langue comme « l'emploi de registres de langue spécifiques aux disciplines, tant au niveau lexical que syntaxique » (Duverger, 2009 : 31).

²⁷ Qu'il a lui-même proposé en 1999 (l'auteur précise).

Cependant, les bénéfices de cette nouvelle configuration ne sont pas seulement à trouver dans l'apprentissage de la langue cible mais aussi dans la compréhension du « fonctionnement de sa langue maternelle » (Duverger, 2009 : 32). L'utilisation de la langue seconde en classe va permettre une distanciation et une défamiliarisation avec la langue première et une ouverture « à d'autres logiques et d'autres manières de penser le monde » (Duverger, 2009 : 144). De ce fait, les savoirs construits dans l'alternance des langues sont différents de ceux acquis seulement dans la langue première (Castellotti & Moore, 1999 : 15-16).

La relation entre la langue première et la langue seconde est un des points essentiels de l'enseignement bilingue, mais selon Gajo *et al.* (2008), c'est aussi un des paramètres les moins étudiés et les plus sujet à débats. Pour Duverger (2009 : 84), la langue première pourra prendre le rôle « d'une langue pilote, d'une langue d'accueil » en classe de DdNL, tandis que la langue seconde « pourra être, en retour, langue miroir pour la L1 ». Chaque langue assume un rôle précis, car la « co-présence des deux langues ne signifie pas pour autant un recoupement systématique des emplois » (Bouchez, 2007). Cette configuration langagière doit donc se concevoir dans la pratique de l'enseignant-e comme une « alternance ordonnée, raisonnée et signifiante des deux langues, langues qui lui servent à la fois d'outils pour élaborer des concepts et de véhicules pour les exprimer » (Duverger, 2009 : 93).

Selon Castellotti (2001a : 96), cette configuration est néanmoins une « situation paradoxale », car ce sera la langue « la moins bien maîtrisée » qui va devenir le « support légitime des échanges », une situation qui, bien qu'usuelle en classe de langue, ne l'est pas dans d'autres cadres. En conséquence, la manière de travailler et les résultats attendus sont aussi modifiés : Borel, Grobet et Steffen (2009 : 219) rapportent notamment les propos d'un enseignant d'histoire qui reconnaît que si le travail est moins quantitatif, il est plus approfondi.

L'enseignement bilingue fonctionne donc sur un principe d'alternance entre les langues, qui va être didactisé (Duverger, 2007). Cette alternance peut être distinguée en trois types, qui sont « en permanente interrelation » (Duverger, 2009 : 95) :

- La macroalternance
- La mésoalternance
- La microalternance

La macroalternance désigne la planification du cours de DdNL en amont de la salle de la classe, au niveau des programmes scolaires et de leur application (Duverger, 2009 : 95). La mésoalternance, aussi appelée alternance séquentielle, concerne la gestion « raisonnée, réfléchie, volontaire » du recours aux langues pendant la classe de la part de l'enseignant-e (Duverger, 2009 : 98-99). Enfin, la microalternance désigne le passage de la langue dans laquelle le cours est pensé et dispensé à l'autre langue, et est, au contraire des deux précédentes, de type spontané. On peut en distinguer trois types

: la microalternance de reformulation, la microalternance de type métalinguistique, et la microalternance au sein des interactions (Duverger, 2009 : 100-102).

Les recherches menées sur l'enseignement bilingue se concentrent donc de manière importante sur les analyses d'interactions en classe (Gajo, 2001 ; Gajo & Grobet, 2008, 2011 ; Gajo, Grobet & Steffen, 2015 ; Steffen, 2015), illustrant la gestion de l'alternance des langues et leur incidence sur l'apprentissage des savoirs disciplinaires et linguistiques. Elles mettent en lumière ses fonctionnements particuliers au travers des concepts de médiation/re-médiation (Gajo, 2006 ; 2007) notamment, qui seront détaillés dans le cadre analytique.

L'intercompréhension intégrée est définie par Fonseca-Favre (2016 : 125) comme une méthode dont les enjeux se situent à l'intersection entre l'intercompréhension et l'enseignement bilingue. Son objectif se situe dans la « construction de savoirs disciplinaires (ou du moins non exclusivement interlinguistiques) à partir de l'intercompréhension de textes écrits dans différentes langues de la même famille », situation dans laquelle l'intercompréhension va servir de « moyen supplémentaire pour rentrer dans la compréhension des savoirs » (Fonseca-Favre, 2016 : 126). L'approche fonctionne comme « catalyseur » des apprentissages linguistiques et disciplinaires grâce à un « juste équilibre entre transparence et opacité » des langues en contact pendant le travail (Fonseca & Gajo 2014 : 90).

À l'inverse de l'enseignement bilingue, plusieurs langues apparentées sont en présence par le biais des documents mais ne visent pas un objectif d'apprentissage, étant plutôt des instruments de travail pour la discipline. Ainsi, le but qui reste dans la continuité de l'approche d'intercompréhension n'est donc pas d'apprendre les langues « médianes » (Escudé, 2020) qui vont constituer le terrain langagier des activités, ni donc de construire une compétence dans chacune d'entre elles, mais de :

„se débrouiller“ dans des situations plurilingues, d'organiser ce contact de langues et de s'appuyer sur cette didactisation pour repousser les frontières de l'étrangeté langagière, éclairer davantage le fonctionnement de notre système langagier, et construire des attitudes scolaires puis sociales plus positives et constructives. (Escudé, 2020 : 79)

Les différences tiennent aussi aux objectifs que servent les moments d'alternances entre les langues, « vrai lieu d'apprentissage et de développement de compétences métalinguistiques, ciblées sur la comparaison des systèmes linguistiques » pour l'intercompréhension intégrée, alors qu'elle est une des « stratégies translangagières » de l'EMILE pour la construction de connaissances en DdNL dans la langue cible (Fiorentino, 2017 : 130).

Les mécanismes spécifiques à l'intercompréhension intégrée comme véritable approche se trouvent dans la nuance apportée par la nature de l'alternance codique la différenciant de l'enseignement bilingue dans ses fonctionnements, posant une différence fondamentale entre travailler « *à partir de/avec* » et travailler « *en* » langue seconde (Dominguez Fonseca, 2017 : 242). En

effet, tandis que l'enseignement bilingue pose la langue cible comme à la fois langue de travail et de communication, selon les principes de l'intercompréhension une part importante du travail se déroule en langue première dans l'intercompréhension intégrée.

Selon De Carlo (2015 : 86), la didactique de l'intercompréhension pourrait être une « entrée privilégiée » pour la méthodologie CLIL car si les origines des deux approches et leurs objectifs divergent, les deux mettent au cœur de leur réflexion la « transférabilité et l'interdépendance des compétences » (nous traduisons). L'intercompréhension pourrait également motiver l'introduction à l'apprentissage d'une matière en langue seconde, ce qui représente aussi une manière de s'insérer en contexte scolaire dans le cadre d'une « éducation linguistique transversale » (David, 2011 : 313-316) (*idem*).

S'il existe encore peu d'études sur le sujet, celle de Dominguez Fonseca (2017) sur l'analyse de l'utilisation du manuel *Euro-mania* en classe avec plusieurs publics a permis de proposer une typologie des séquences d'interaction observables qui seront présentées dans le cadre analytique. On peut également mentionner le projet *Ilots de plurilinguisme en classe d'histoire*²⁸ (Lambelet & Mauron, 2015) en Suisse dans le secondaire, l'étude de Galasso (2017) au secondaire également en Italie, ainsi que des initiatives à l'université en France (Castagne & Meulleman, 2017) ou à l'école primaire (et secondaire) (De Santis & Faone, 2011 ; Martins, 2020).

1.4.4 Intercompréhension et évaluation

La question de la création de dispositifs d'évaluation des compétences mises en œuvre en intercompréhension fait partie des besoins les plus pressants de la discipline (Bonvino & Cortés Velásquez, 2016b : 119). Dès les premiers temps, Slodzian (1997 : 20) voyait notamment l'évaluation de la compréhension comme un « paramètre incontournable si l'on veut construire un parcours crédible d'acquisition de compétences », de même que pour la reconnaissance de l'approche au niveau symbolique (Jamet, 2010b : 76).

Cela se heurte néanmoins à la réalité qui est que les instruments d'évaluation en langue ne semblent pas adaptés à une modalité plurilingue (Lüdi, 2008 : 215-216). Ainsi, si les pratiques plurielles s'implantent dans une certaine mesure en classe, les méthodes pour les évaluer « restent largement empreintes de conceptions monocentrées sur les langues et leur appropriation » (Castellotti, 2007 : 578), alors même que la question de l'évaluation de la compétence plurilingue fait débat (voir De Pietro, 2019). Si quelques dispositifs d'évaluation intégrant les compétences plurilingues existent (voir Chardenet, 2005), la question semble complexe, encore plus en intercompréhension.

²⁸ <https://centre-plurilinguisme.ch/fr/recherche/ilots-de-plurilinguisme-en-classe-dhistoire>

Bonvino et Faone (2016 : 25) avancent que ce qu'elles identifient comme les trois aspects primordiaux à prendre en compte pour définir une progression de l'intercompréhension réceptive sont des composantes très difficile à évaluer. Cela est dû au fait qu'outre l'influence d'un grand nombre de paramètres endogènes et exogènes relatifs à chaque individu, ce sont surtout des aspects qui se manifestent dans l'activité mentale de la personne tels que (nous traduisons) :

1. Le degré d'influence des connaissances et compétences linguistiques dans le développement des compétences réceptives en langues apparentées
2. La nature des stratégies métacognitives qui interviennent lors de la compréhension et de la construction des relations entre les langues
3. L'efficacité des réflexions métalinguistiques réalisées dans la compréhension des autres langues

Carrasco Perea et De Carlo (2016 : 200) mentionnent également le fait de devoir « rester prudents et de ne pas rompre, pour l'heure et brusquement, avec des principes et des pratiques évaluatives obéissant plutôt à une vision quantitative et additive, et non pas intégratrice, du plurilinguisme ». Néanmoins quelques propositions en termes d'évaluation de l'intercompréhension sont à recenser²⁹ (Carrasco Perea & Pishva, 2009 ; Jamet, 2010b ; Bonvino & Faone, 2016), ainsi que des réflexions plus générales sur le sujet (Beacco, *et al.*, 2016a ; Lenz & Berthele, 2010).

Nous pouvons trouver à l'intérieur des cadres officiels quelques développements sur le sujet de l'évaluation des compétences plurilingues dans la version augmentée du CECR (2018 : 164-170) qui s'est dotée de trois échelles pour la compétence plurilingue et pluriculturelle : « Exploiter un répertoire pluriculturel », « Exploiter un répertoire plurilingue » et « Compréhension plurilingue ». Les deux dernières incluent de nombreuses compétences propres à l'intercompréhension, en particulier « Compréhension plurilingue », présentée comme une échelle de niveaux sur la « capacité à utiliser son savoir et sa compétence (même partielle) dans une langue ou dans une autre, comme un atout pour aborder des textes rédigés dans d'autres langues et atteindre ainsi le but communicatif » (CECR, 2018 : 168), et qui pourrait s'imaginer dans l'évaluation d'un parcours d'intercompréhension.

Les deux premiers référentiels dédiés à l'intercompréhension, le REFIC et le REFDIC, déjà mentionnés plus haut, fonctionnent selon deux visées : les descripteurs du REFIC concernent les « savoirs, les savoir faire, ainsi que les attitudes et les stratégies les plus efficaces qu'un formateur en intercompréhension souhaite développer auprès de son public en formation, et qu'il doit lui-même acquérir en préalable », tandis que le REFDIC « décline les savoirs, les savoir faire, ainsi que les attitudes et les stratégies nécessaires à un formateur pour promouvoir dans sa pratique professionnelle une didactique de l'IC » (De Carlo, coord., 2015 : 5-6). Les deux référentiels

²⁹ Voir Carrasco Perea (2011) pour un panorama commenté des démarches d'évaluation en intercompréhension.

fonctionnent donc en complémentarité, et les descripteurs du REFIC en particulier peuvent être utilisés soit en amont pour l'élaboration des programmes d'enseignement ou en aval comme « point de repère pour l'évaluation des résultats atteints de la part des apprenants » (De Carlo, 2015 : 12).

Le projet EVAL-IC, déjà présenté plus haut également, et dédié à la réflexion sur l'évaluation en intercompréhension, a non seulement abouti à l'élaboration de plusieurs listes de descripteurs de compétences mais a surtout permis de développer un outil d'évaluation testé en conditions réelles.

Enfin, le « Cadre de référence pour les approches plurielles » (désormais CARAP) coordonné par Candelier (2012) et ses contenus proposent de développer « de façon concrète la conception de la compétence plurilingue et interculturelle promue par le Conseil de l'Europe depuis le Cadre européen commun de référence pour les langues »³⁰. Le référentiel se compose d'un tableau global de compétences et trois listes de descripteurs de ressources séparées en savoirs, savoir-être, et savoir-faire sur plusieurs niveaux grâce à un système de clés indiquant si l'apport des approches plurielles est plus ou moins nécessaire au développement de chaque ressource. Comme le montre Jamet (2010b) de nombreuses compétences peuvent être relevées dans le cadre d'une évaluation de l'intercompréhension écrite.

Les études sur l'évaluation en intercompréhension sont donc pour la plupart très récentes et soulignent le besoin de créer des cadres évaluatifs adaptés pour la compétence plurilingue, face à des descripteurs encore trop axés sur une visée monolingue et n'incluant pas toujours les possibilités d'évaluer des compétences transversales. La question se pose également de l'évaluation de certains parcours spécifiques en intercompréhension comme l'intercompréhension intégrée, où le développement des compétences plurilingues s'effectue dans le cadre d'un travail sur les contenus disciplinaires et suppose donc la prise en compte de ce paramètre central de l'approche pour l'évaluation.

³⁰ <https://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/ID/20/language/fr-FR/Default.aspx>

La scuola tradizionale ha insegnato *come si deve* dire una cosa. La scuola democratica insegnerà *come si può* dire una cosa, in quale fantastico infinito universo di modi distinti di comunicare noi siamo proiettati nel momento in cui abbiamo da risolvere il problema di dire una cosa. (De Mauro, [1975 ; 1981] 2018 : 84)

Chapitre II - La variation en didactique des langues

2.1 Introduction

Le sujet de la variation dans l'enseignement des langues est complexe ; si la variabilité n'épargne aucune langue ni aucune société (Gadet, 2003a), sa prise en compte dans l'enseignement n'en semble pas pour autant assurée. En cause, un ensemble de représentations et de problématiques liées à son incompatibilité avec un contexte institutionnel hautement normé, ce qui ouvre également la question des supports pour l'aborder en classe ainsi que la vision des apprenant-e-s et enseignant-e-s à ce sujet. Si cette liste annonce d'emblée la diversité que peut prendre la réflexion à ce sujet, nous avons décidé de l'aborder du point de vue de la réception et non de la production, évacuant de fait cette problématique de notre démonstration. Notre propos sera en outre orienté en direction des études développées dans le cadre de l'enseignement du français qui constitue un des publics de notre recherche, en tentant de la mettre en perspective au fil des lignes avec la réflexion dans le cadre de l'enseignement de la langue italienne.

Notre première incursion portera sur la problématique globale de la présence de la variation dans l'enseignement, entre bénéfices linguistiques et communicatifs et contraintes institutionnelles. Nous nous demanderons pourquoi et quelles variations enseigner, avant de proposer une réflexion sur les spécificités de l'enseignement de la langue première et des langues secondes dans cette question. La dernière partie donnera une vue d'ensemble sur les recherches menées sur la question de l'enseignement de la variation en langues secondes en s'intéressant aux domaines visés par les études présentées.

La deuxième partie de ce chapitre interrogera les représentations associées à la variation, passant inévitablement par une discussion sur le concept de norme. La relation entre l'oral et l'écrit sera ensuite étudiée, avant d'aborder les représentations et attitudes des enseignant-e-s et des apprenant-e-s sur cet objet. Cette partie s'achèvera sur une réflexion concernant les solutions pédagogiques à trouver en didactique des langues et du plurilinguisme pour insérer la variation dans l'enseignement et donner un sens à ce contenu.

L'ultime partie se concentrera sur la question de l'enseignement de la variation dans le cadre spécifique de la classe de langue, à travers l'étude de sa place dans les Cadres officiels et ses liens avec l'input reçu lors de situations extérieures au cadre scolaire. La question des supports pédagogiques pour enseigner la variation sera ensuite abordée, et le chapitre se clôturera par un bilan réflexif sur la place de la sociolinguistique dans une visée didactique pour l'enseignement de la variation en classe de langue.

2.2 Enseigner la variation

2.2.1 Pourquoi enseigner la variation ? Quelle(s) variation(s) enseigner ?

L'évolution sociale et technologique actuelle expliquerait le besoin de réflexion concernant la variation dans l'enseignement. Dans cette idée, Molinari (2010 : 101) identifie trois phénomènes liés au contexte social actuel pesant sur la question de savoir quel français enseigner :

- L'influence d'un contexte migratoire intense
- Une mobilité de plus en plus importante des apprenant-e-s
- L'essor des nouvelles technologies

Ces trois points concernent de façon importante le niveau didactique et aussi linguistique ; ils font émerger les influences des locuteurs et locutrices francophones issu-e-s de la francophonie et posent la question de donner à la variation sa place dans la didactique du FLE (Molinari, 2010 : 102). Les apprenant-e-s sont également déplacé-e-s au cœur de la démarche, en pointant le fait que leur accès à la langue cible est devenu de plus en plus aisé en dehors de la salle de classe par les voyages ou les médias (Gadet, 2004). Cela va être déterminant dans leurs possibilités d'être confronté-e-s aux « formes natives du français », qui a pour conséquence que les apprenant-e-s sont réticent-e-s à apprendre « une langue aseptisée, que seuls les étrangers parlent » (Gadet, 2004 : 17).

La découverte tardive de la variation dans ou après l'apprentissage d'une langue est en effet une problématique importante. S'il est vrai, comme nous venons de le dire, que les apprenant-e-s peuvent accéder à la langue plus aisément en dehors de la classe, le problème se pose surtout lors du contact avec des locuteurs et locutrices natives notamment lors d'un voyage ou d'une mobilité étudiante. Weber (2006) évoque cette situation dans son article « *Pourquoi les Français ne parlent pas comme je l'ai appris ?* »³¹ en donnant des pistes didactiques pour tenter de réduire l'écart perçu par les étudiant-e-s étranger-e-s entre l'instruction reçue en classe dans leur pays et leur expérience en France. Sur la situation de l'enseignement de l'italien, le problème se situe surtout au niveau diatopique : Boureux (2003 : 370) rapporte de la même façon que les apprenant-e-s ne sont pas sensibilisés aux variétés italiennes, et ne sont tout simplement pas préparés à comprendre un italien régional ou avec des influences dialectales importantes.

D'après Paternostro (2014 : 106-107) le constat des cours de FLE est donc de sélectionner l'apprentissage de la langue standard comme « français par défaut »³² et de laisser l'apprentissage de la langue ordinaire à un apprentissage « sur le tas ». De même, Favart (2010a) rapporte sur la situation d'étudiant-e-s italien-n-e-s apprenant le français à l'université une faible sensibilisation à la variation

³¹ dans la même idée, voir Durán et McCool (2003) « *If This Is French, Then What Did I Learn in School ?* ».

³² L'auteur renvoie aux travaux de Gadet (2007) sur l'idéologie du standard dont nous discuterons plus loin.

et un français de référence majoritairement de France et en particulier dans sa variété parisienne. Paternostro (2017 : 281) partage cette observation : malgré des efforts récemment, la variation dans l'enseignement du français en classe reste mineure et la plupart du temps cantonnée à un apprentissage informel, aux séjours en immersion, ou pour les derniers niveaux.

Selon Gadet (2008 : 18), on peut néanmoins identifier deux arguments en faveur de l'enseignement de la variation : une connaissance « plus organisée » des facteurs structuraux, à laquelle le « non-standard permet de compléter des architectures structurelles [de la langue], qu'il peut rendre plus lisibles », et les facteurs communicatifs, pour contribuer à la compétence de communication de l'apprenant-e dans l'interaction avec les personnes natives. C'est ici toute la question de défendre un enseignement de la variation qui se pose, même s'il convient tout d'abord d'apporter une distinction entre les différents types de variations et leurs enjeux respectifs dans l'enseignement.

En effet, pour enseigner la variation, il faut s'interroger sur sa diversité : il n'existe pas une variation unique mais un continuum de variations qui ne sont égales ni en termes linguistiques ni dans leurs représentations et usages. Nous adopterons dans ce travail le modèle qui présente les différents types de variations selon deux entrées : la variation selon les usages, où se retrouvent la variation diaphasique (ou stylistique) et la variation entre l'écrit et l'oral (la variation diamésique), et la variation selon les usagers qui regroupe les variations de type diachronique (historique), diastratique (sociale) et diatopique (régionale) (Gadet, 2004 : 19). Concernant la variation en fonction des usagers, nous nous concentrerons sur la question de ces deux dernières.

La variation diatopique est le plus souvent abordée dans un objectif de compréhension : Gadet (2004 : 20) la pense utile en tant que « reconnaissance passive », voire « au titre de de connaissance générale du système ». En effet, Valdman (2000 : 656, en s'appuyant sur un précédent travail de 1996) recommandait de « s'y prendre dès le départ » pour « faire entendre les voix variées de la Francophonie », à condition de s'en tenir à la réception sauf dans le cas d'apprentissages situés (les « communautés francophones américaines » dans son propos). Selon Pöll (2005 : 240), le diatopique a été moins pris en compte dans les débats sur la norme pédagogique de l'enseignement du FLE comparativement à d'autres variation comme la question des registres, d'autant plus que la problématique se décline de diverses manières selon les pays où est enseignée la langue. Il nous semblerait néanmoins observer un regain d'intérêt dans la recherche sur la question de la variation diatopique dans l'enseignement (voir Egginton, 2014 ; Merlo, 2018 ; Detey & Lyche, 2019 ; Steffens & Baiwir, 2021), à lier peut-être au développement des réflexions autour de la francophonie (voir Detey, 2017).

La variation diastratique semble n'être visée que par peu d'études : selon Valdman (2000 : 653), elle est au côté de la variation diaphasique la plus difficile à « gérer du point de vue didactique ».

Il prend l'exemple du français populaire qu'il situe comme « un des deux pôles d'un continuum linguistique situé au croisement de deux axes », le premier étant le diaphasique par le biais des « situations d'énonciation » et le « degré de formalité de l'énoncé » et le second représenté par le diastratique avec le « statut socioculturel ». Il montre en outre que les traits le constituant composent le discours des Français-e-s les plus cultivés. Peu de travaux en didactique des langues font en effet référence au français populaire actuellement, terme devenu peut-être trop désuet. Néanmoins un des aspects de la variation diastratique qui semble intéresser la recherche est celui des parlers jeunes (voir la présentation du corpus *Multicultural Paris French*, Gadet & Guerin, 2016 et un exemple d'application didactique dans Paternostro, 2014).

La variation diaphasique, qualifiée avec divers termes tels que « « niveau », « registre », « genre », « style » ou encore « variété stylistique ou fonctionnelle », etc » se réfère au fait de pouvoir faire varier son expression selon les diverses situations de communications (Favart, 2010a : 183). Les travaux sur son acquisition en langue première tendent à montrer qu'elle ne s'apprend pas en contexte guidé, car la personne native possède une expérience sociale d'utilisation de la langue (Favart, 2010a : 183). Cela se traduit par l'association entre les « références linguistiques variées » et les « références sociales externes » pour faire fonctionner la langue selon les situations de communication, alors que l'apprenant-e doit établir ces références sociales (Favart, 2010a : 183). Cette complexité supplémentaire ne veut pas dire que son importance doit être moindre, car dans le cadre de l'enseignement de la langue seconde, la variation diaphasique « peut constituer pour l'apprenant une ressource, pour interpréter certaines situations, et même pour y prendre une part active » (Gadet, 2004 : 20). L'autrice recommande qu'une sensibilisation soit proposée « au minimum comme ressource passive », mais sans trop d'interférence avec le diastratique (Gadet, 2004 : 26), les « formes par trop vernaculaires » auxquelles elle fait référence véhiculant peut-être des connotations sociales non souhaitables pour l'enseignement.

De plus, il convient de ne pas oublier que les différentes variations ne sont pas des catégories fermées et peuvent s'entrecroiser, s'influencer voire s'accentuer, notamment dans les « stigmatisations » dont elles peuvent faire l'objet (De Pietro, 2008 : 182). Si nous traiterons de la variation entre l'écrit et l'oral plus spécifiquement au chapitre suivant, nous pouvons déjà évoquer la manière dont certains travaux actuels sur l'oralité abordent la question de l'oral dans un ensemble de pratiques langagières situées en ayant recours à l'éclairage d'autres paramètres comme celui des usages (voir Weber, 2013), ce qui permet de ne pas enfermer cette dimension de la langue dans la visée de son opposition avec l'écrit. Mais favoriser des liens entre variation diamésique et variation diaphasique ne doit pas non plus réduire aboutir à réduire l'oral à une question de registre (le plus souvent familier), ce qui implique de rester prudent dans les recoupements entre les différents types de variations, notamment dans la visée de leur enseignement.

On observe également le fait que chaque langue apporte ses particularités sur la question : Favart (2010a : 184) montre en s'appuyant sur Gadet (1998 : 62 dans Favart, 2010a : 184) que pour le français, c'est la variation diaphasique qui est maintenant dominante par rapport au siècle dernier où primait la diatopique et par rapport à une époque plus récente traversée par la diastratique en raison des changements sur l'habitat et le travail. Gadet (1998), en prenant appui sur Berruto (1995, dans Gadet 1998 : 62), remarque qu'en italien c'est la diatopique qui est la variante la plus « saillante », acquise en premier par les enfants avant la diastratique puis la diaphasique. On peut donc penser que les choix en matière d'enseignement quant à la variation vont également avoir pour but d'épouser les particularités de chaque pays, et s'orienter vers le(s) type(s) de variation(s) avec laquelle ou lesquelles l'apprenant-e aura le plus de chance d'entrer en contact.

Il ressort de ce premier état de l'art que l'enseignement de la variation semble complexe à mettre en place au regard de sa diversité. Mais dans la mesure où cette problématique ne touche pas seulement l'enseignement des langues secondes mais aussi premières, il convient d'effectuer un détour par le biais de cette composante qui peut donner des pistes pour aborder la question dans son ensemble.

2.2.2 Langues premières et langues secondes : points communs et spécificités

Si notre exposé prendra la voie des recherches concernant la prise en compte de la variation dans l'enseignement des langues secondes, il nous semble important de ne pas isoler cette réflexion de celles concernant l'enseignement des langues premières dès lors que des ponts peuvent être tracés entre les deux espaces didactiques qui viennent s'enrichir mutuellement. Dans les deux cas, il s'agit en effet de réfléchir sur l'aspect normé de l'enseignement et de (ré)concilier la question des usages de la langue et de son enseignement. Mais la différence fondamentale tient au fait que la question en langue première s'appuie sur la langue des élèves, alors qu'il s'agit plutôt de réfléchir à l'intégration de la variation dans l'enseignement de la langue cible pour les langues secondes.

Le numéro 67³³ de la revue *Repères* (1985) portant sur la question de la variation dans l'enseignement du français langue première illustre ainsi l'éventail de problématiques autour de la question et tente d'apporter de réponses à des enseignant-e-s « formés à l'enseignement normatif d'un code unique (code dominant) » et qui doivent « prendre en compte sans les amalgamer ni les confondre » les autres codes en présence (Marcellesi, Romian & Treignier, 1985 : 1). Si ces questionnements peuvent sembler relativement récents, on peut néanmoins retrouver quelques mentions de cette préoccupation dans une époque plus lointaine chez Caput (1972 : 73) notamment, qui, discutant du concept de norme en français, recommandait de « faire prendre conscience (par la

³³ Intitulé « *« Ils parlent autrement » Pour une pédagogie de la variation langagière* », coordonné par H. Romian et J. Treignier.

pratique également) des différents registres de langue », dans le but de rapprocher la norme de la réalité linguistique « que l'on peut analyser et en la rendant, en même temps qu'acceptable, susceptible d'être respectée ».

Selon Bertucci et Castellotti (2012) qui ont confrontées les études portant sur le traitement de la variation en français langue première dans différentes revues didactiques (*Le français aujourd'hui*, *Pratiques* et *Repères*), la variation et la pluralité linguistique ne sont pas intégrées comme une dimension essentielle des recherches mais font partie des « phénomènes marginaux ». Elles remarquent notamment - et cela cristallise en quelque sorte l'idée que la « variation et la diversité seraient l'apanage du FLE et n'auraient pas leur place en FLM » - le fait que la question est abordée en grande majorité par des sociolinguistes ou des chercheur-e-s plus ou moins affilié-e-s à la didactique des langues secondes (Bertucci & Castellotti, 2012). On observe en effet que la recherche est particulièrement active sur le sujet du point de vue de la question des langues secondes, même si des travaux dans la visée de l'enseignement du français en tant que la langue première (voire dans le cadre d'une réflexion plus large) sont aussi à relever (voir Gadet & Guerin, 2008 ; Buson, 2010b ; Guerin, 2014 ; Bertucci, 2016 entre autres).

Les espaces de réflexions n'ont donc pas à être isolés et se servent mutuellement puisqu'on peut faire l'hypothèse qu'une meilleure prise en compte de la variation dans l'apprentissage de la langue première pourrait être bénéfique pour les apprentissages suivants. Une articulation entre la didactique du français en tant que langue première et langue seconde³⁴ semble donc être un des points d'attaches pertinents à questionner dans les études sur la variation dans l'enseignement. C'est ce que montre Palasis (2011 : 72-73) qui remarque dans sa conclusion que les recherches visant à formaliser la variation pour donner aux énoncés non-standards une légitimité (notamment par la question d'une grammaire distincte français normé/français spontané) peuvent représenter un intérêt dans l'enseignement de la langue première et espère que cette « formalisation » puisse également intéresser les recherches en didactique du français en tant que langue seconde.

En didactique des langues secondes les premiers travaux sur la variation dans l'enseignement s'attachaient en particulier à question des erreurs, par le biais des interférences avec la langue première dans un premier temps, puis à partir des erreurs relatives à la construction de l'interlangue (Tyne, 2012 : 103). Si la question de la variation dans l'enseignement de la langue seconde a donc d'abord été regardée du point de vue de l'erreur et de l'interférence, c'est à partir des années 90 qu'un nouveau regard a été jeté sur certains aspects de ces « erreurs » et que le terme de variation prend

³⁴ Nous nous référons ici au français enseigné comme langue « étrangère », dans la mesure où l'appellation « français langue seconde » peut renvoyer à d'autres contextes, ce qui n'est pas le cas ici.

une tournure positive, en désignant une compétence de « maîtrise de plusieurs variantes pour une même variable » dans la langue seconde (Tyne, 2012 : 103-104).

Une « approche sociolinguistique » de l'enseignement des langues permet alors de porter l'attention sur des aspects de l'apprentissage comme l'utilisation de la langue cible en lien avec le contexte social, développant de nouvelles perspectives de recherches pour l'acquisition³⁵. Les apports de la sociolinguistique en linguistique vont en outre permettre de décrire la variation en lien avec son utilisation sociale, ce qui va contrecarrer l'idée portée par la linguistique structurale de langue comme code neutre et homogène, tandis que le passage à l'approche communicative va signifier la présence de structures langagières pouvant être assimilées à de la variation linguistique dans les unités didactiques (Yang, 2018 : 44-46).

Ces développements visent la notion de compétence sociolinguistique, qui pourrait être comprise dans la compétence communicative de Hymes (1972, dans Tyne, 2012 : 104), portant sur « les aspects variables relevant de l'emploi situé de la langue ». Les travaux sur l'acquisition d'une compétence sociolinguistique en langue seconde vont se développer de plus en plus à partir des années 90 (voir Lyster, 1994 ; Regan, 1997 ; Valdman, 2003 entre autres)³⁶, même si les conceptions quant à son acquisition divergent. Certaines études argumentent ainsi que l'acquisition de la compétence sociolinguistique n'est pas qu'une « étape finale de la capacité à communiquer », mais « plutôt un processus qui guide l'acquisition de compétences formelles » (Nussbaum & Unamuno, 2006 : 62).

Il convient en outre, dans cet espace de recherche, de distinguer la compétence de réception et de production de la variation : si les recherches sur l'acquisition de la compétence sociolinguistique cherchent le plus souvent à mesurer sa maîtrise en production, nous viserons la question de la réception dans notre travail en se focalisant sur l'apprentissage en contexte guidé. Les études en production comme celles de Bartning et Forsberg Lundell (2017) ou d'Howard, Lemée et Regan (2006) qui tendent à prouver qu'une certaine acquisition de la variation semble possible se concentrent en particulier sur le cas d'apprenant-e-s avancé-e-s dans les derniers stades de l'apprentissage. Selon Paternostro (2017 : 282), l'enseignement de la variation doit effectuer une distinction entre compréhension et production, car pour la plupart des apprenant-e-s la production des traits de variations n'est pas un « réel objectif d'apprentissage »³⁷.

De plus, malgré cet intérêt de la recherche pour la question de la variation dans l'enseignement des langues premières et secondes, cette dernière se retrouve toujours dans une situation délicate où

³⁵ Voir Bayley & Tarone (2012) pour une perspective générale sur l'approche variationniste dans l'acquisition de la L2.

³⁶ Voir Dewaele (2004) et Howard (2011) pour une vue d'ensemble de la recherche sur la variation sociolinguistique dans l'enseignement du français langue étrangère.

³⁷ sauf dans certains cas où l'apprenant-e est résident-e de longue date en contexte francophone (l'auteur précise).

la vision hautement normée de la langue et des objectifs de son enseignement font apparaître « le couple enseignement / variation » comme inconciliable (Paternostro, 2017 : 279). En effet, si la variation est une composante essentielle du langage elle est aussi du point de vue de l'enseignement une « nuisance » car elle complexifie le travail des enseignant-e-s avec la diversité des variables (Sinclair, 2004 : 274-275). Pourtant, c'est ici tout le paradoxe de la situation : on ne peut l'éviter mais sa présence n'en est pour autant pas assurée dans l'enseignement, en particulier en contexte guidé.

2.2.3 Problématiques relatives à l'enseignement de la variation en contexte guidé

Les problématiques liées à l'enseignement de la variation en contexte scolaire sont principalement dues aux contraintes causées par le cadre institutionnel de l'apprentissage guidé. On peut distinguer les contraintes d'ordre pratique comme les limites temporelles, contextuelles et de contenu qui peuvent peser sur les enseignant-e-s (Favart, 2010a) et sur lesquelles nous reviendrons plus loin, des limites d'ordres plus complexes, relatives aux méthodes d'enseignement par exemple. Dans cette idée, Tyne (2012 : 107 d'après Gadet et Tyne, 2007) propose que l'apprenant-e n'entre pas dans l'apprentissage de la langue cible sans conscience sociolinguistique, mais que la présentation de la langue dans l'enseignement, notamment en contexte guidé, « n'est généralement pas d'entrée de jeu très complexe », ce qui n'encourage peut-être donc pas les apprenant-e-s à transférer leurs compétences et mettre au service leurs connaissances préalables sur cet aspect au profit de la nouvelle langue.

La question est aussi spécifique pour certaines variations comme la diaphasique, où l'apprentissage de la variation stylistique ne peut se concevoir de la même façon en langue seconde qu'en langue première : pour cette dernière, il s'agit d'une « construction lente d'un savoir social contextualisé », alors que pour la première l'utilisation faite de la langue est très différente, les apprenant-e-s ne formant pas, en particulier en contexte guidé, une « communauté linguistique » (Gadet & Tyne, 2007 : 97-98). Les études réalisées sur la variation diaphasique en langue première semblent également montrer l'influence du « milieu et du réseau social » dans lesquels évoluent les enfants dans leur réception des phénomènes de variation (Buson, 2010a), ce qui contribuerait à dire que ce type de variation ne se prête que difficilement à un enseignement scolaire.

Pour toutes ces raisons, l'enseignement de la variation en contexte guidé semble extrêmement complexe à mettre en œuvre : selon Weber (2010 : 172), en classe, il est « plus aisé de s'appuyer exclusivement (ou presque) sur l'artificialité de la langue que sur sa variabilité qui est déroutante et perçue comme étant contre-productive ». Le problème de la formalisation et des explications est également important : pour Dewaele et Wourm (2002 : 138) si les compétences sociolinguistiques, pragmatiques et discursives sont acquises si « difficilement et si lentement », cela peut s'expliquer par le fait que les apprenant-e-s ne les découvrent qu'extrêmement tardivement, après leur « instruction

formelle », et qu'elles sont difficilement résumables « en quelques formules et recettes toutes faites, comme c'est le cas pour des règles de grammaire ». La théorisation même de ces compétences est également à questionner comme l'indique Michelis (2005) qui qualifie la compétence sociolinguistique dans son développement en langue seconde de « compétence idéalisée et difficilement mesurable », à cause de son caractère non homogène et pluriel notamment.

De plus, à terme, l'évaluation pose aussi question : Babault et Tirvassen (2006 : 185-187) pointent qu'il est non seulement « extrêmement malaisé d'établir des critères de correction sociolinguistique » mais interrogent également la pertinence de proposer une évaluation de la compétence sociolinguistique dans le cadre de la classe de langue. L'insertion d'un enseignement de la variation à l'école peut donc paraître infiniment complexe, car il semble en effet très difficile de reproduire une situation satisfaisante dans la salle de classe pour développer une réelle compétence sociolinguistique en langue seconde. Néanmoins un petit nombre de recherches réfléchissent à la manière de faire entrer la variation en classe.

2.2.4 Exposition à la variation dans l'enseignement : où en est la recherche ?

Les démarches consistant à insérer la variation en classe de langue sont encore relativement peu nombreuses mais annonciatrices d'un champ de recherche très dynamique. Contrairement à la possibilité d'entrer en contact avec les personnes natives, le recours à plusieurs types de supports didactiques sera privilégié à l'instar de Molinari (2008 : 61-62) pour la variation diatopique, qui montre comment l'appui sur des ressources de différentes natures et modalités permet de relier les faits linguistiques présentés aux étudiant-e-s au contexte socioculturel de leur utilisation, ainsi qu'à des références historiques et contextuelles.

Sheeren (2012) propose d'adopter un enseignement « de type descriptif, où la règle serait stipulée, mais aussi relativisée, nuancée, de manière à ne pas offrir une vision rigide de la langue », ce qui permettrait de démystifier l'idée de langue unique et ouvrir à la diversité, décomplexifiant et réduisant l'angoisse des apprenant-e-s sur l'idée d'une prononciation parfaite. Une telle visée en classe permettrait donc non seulement d'étudier des traits linguistiques en élargissant les modèles de référence en langue cible, mais aussi de relier les usages linguistiques à un éclairage sociolinguistique sur leur utilisation : diversifier l'input représenterait donc une ressource de choix pour l'apprentissage. C'est notamment ce que soutiennent Ravazzolo, Traverso, Jouin et Vigner (2015 : 113), dans le fait que l'exposition à un éventail de prononciations « n'entrave nullement la perception de la parole ; elle a même un effet positif sur l'apprentissage du système phonologique » dans une mesure d'exposition raisonnée et selon le niveau des élèves : en conséquence, ce qui est « acceptable dans une perspective sociolinguistique se révèle aussi pertinent dans une perspective d'apprentissage ».

Dans les études, nous avons en effet remarqué qu'une grande attention est portée sur la dimension phonique de la langue et de l'enseignement de l'oral plus généralement, et on peut se demander pourquoi ce code en particulier semble plus propice à aborder la question de la variation. Cela pourrait s'expliquer du point de vue théorique, dans la mesure où le domaine phonique a servi d'établissement au dispositif « variation/variable/variantes »³⁸ en sociolinguistique variationniste (Gadet, 2020 : 5), l'intérêt de la sociolinguistique pour les variabilités de prononciations remontant dès la naissance de la discipline comme champ de recherche à part entière (Candea & Trimaille, 2015 : 11). On retrouve ainsi de nombreux travaux sur la question des accents, des variantes de prononciation, aussi bien dans la perspective de l'acquisition (Howard, Lemée & Regan, 2006) qu'en didactique (Paternostro, 2014 ; Falkert, 2019 ; Weber, 2020). Il s'agit notamment d'apporter une réflexion sur la question des normes de prononciation (Detey & Racine, 2012 ; Weber, 2019), et il semblerait que la didactique de l'oral en général discute de plus en plus de l'importance de prendre en compte la variation : selon Galazzi et Paternostro (2016 : 33), une sensibilisation progressive aux différents axes de variation en perception est le « défi de la didactique de la parole aujourd'hui. ».

La partie lexicale dispose également d'une petite branche d'études (Petitpas, 2010 ; Volfová, 2018 entre autres), notamment dans le domaine de l'argot (Sokolija, 2014 ; Sun & Pu, 2018). L'avantage d'une sensibilisation à la variation lexicale selon Petitpas (2010 : 802-803) est multiple, notamment autour de l'aspect culturel, le vocabulaire véhiculant une certaine réalité. La conscientisation de cette variation lexicale représenterait également « un élément positif dans la construction personnelle de l'apprenant », comme outil de réflexion croisée sur la langue cible et sa propre langue, culture etc. (Petitpas, 2010 : 802-803). Sheeren (2012) propose en outre que le niveau lexical donne les plus grandes potentialités « d'ouvrir la langue aux variations de la francophonie ».

Les réflexions sur la classe pour la partie morphosyntaxique semblent moins nombreuses, peut-être car ce domaine a surtout été visé par des travaux portant sur l'acquisition, avec un ensemble de traits récurrents tels que la négation (Regan, 1997 ; Dewaele & Regan, 2002), l'utilisation de « on » et « nous » (Rehner, Mougeon & Nadasdi, 2003) etc. On peut toutefois mentionner Valdman (1998) et son concept de norme pédagogique sur l'interrogative en français qui sera présenté plus loin (voir plus récemment Saugera, 2012) et le cas de l'analyse de pratiques enseignantes sur la question de la grammaire du français parlé chez Delahaie (2010).

Enfin, le domaine des marqueurs discursifs fait aussi l'objet de quelques travaux (Noda, 2008 ; Delahaie, 2011 entre autres) mettant en lumière leur valeur énonciative mais aussi sémantique, et l'intérêt qu'un travail sur cette catégorie linguistique peut avoir pour l'enseignement.

³⁸ C'est-à-dire la présence attestée d'une « alternance de formes », l'idée d'« invariant sémantique » s'appliquant particulièrement bien à ce domaine de la langue (Gadet, 2020 : 4).

La diversité des domaines représentés dans cet échantillon des études est donc une donnée positive dans le fait que la variation ne soit pas cantonnée à une seule perspective et traverse l'ensemble de la langue. Une diversification supplémentaire des travaux pourrait s'orienter dans le fait de s'intéresser au sujet de la variation en langue cible pour des jeunes publics et/ou des niveaux débutants à l'instar de Modard (2010), Maizonniaux (2019), ou encore Reebirk et Lindschouw (2020), qui est une question encore peu investie par la recherche. Cela est regrettable car il nous semblerait qu'introduire une idée de progression dans l'enseignement de la variation en langues secondes contribuerait à ne pas en faire seulement un objet d'étude pour les niveaux les plus avancés, et apporterait en outre une certaine cohérence à la réflexion générale sur la variation dans l'apprentissage des langues, ce qui pourrait aider à agir sur les réticences quant à sa présence en contexte scolaire.

2.3 Variation et représentations en didactique des langues

L'objet de variation convoque de nombreuses représentations dans et hors de l'enseignement, qui laissent entrevoir des visions contradictoires, à l'instar de la relation entre écrit et oral où les chercheur-e-s s'efforcent de démontrer l'organisation propre au code oral pour modifier l'image négative qu'elle véhicule encore dans la pensée commune. Dans l'enseignement, les réflexions sur la variation se définissent souvent en contraste avec l'idée d'une norme et par le prisme de représentations linguistiques prégnantes, alors qu'il faudrait enseigner la variation comme un potentiel d'enrichissement du système linguistique. La situation des enseignant-e-s et apprenant-e-s face à la variation montre notamment un manque d'information pour les premier-e-s et un manque d'exposition pour les dernier-e-s, favorisant des positions et attitudes parfois négatives. Les voies d'insertion de la variation dans l'enseignement imaginées dans la recherche pourraient prendre appui sur la didactique du plurilinguisme, dans les propositions didactiques découlant de certaines approches plurielles comme l'éveil aux langues notamment.

2.3.1 Entre norme et variation dans l'enseignement des langues

Les considérations didactiques liées à l'enseignement de la variation laissent entrevoir des questions d'un ordre qui dépasse le cadre purement pédagogique, en cause principalement les représentations, attitudes et orientations idéologiques sur l'idée du bon usage comme seul modèle. Comme le dit Gadet (2004 : 18), si une langue se reconnaît par les traits que les locuteurs et locutrices ont en commun, il « n'y a évidemment jamais unité, pour aucune langue mais encore moins pour une langue comme le français, ne serait-ce que pour des raisons de diffusion historique et d'écologie locale ».

Or, comment peut-on donc expliquer le fait qu'une partie de la langue puisse devenir illégitime dans un contexte d'enseignement ? Une première partie de réponse peut se retrouver dans la question de la norme linguistique. Terme « hautement polysémique », la norme indique de façon générale la présence d'une contrainte extérieure et n'est donc pas rattaché spécifiquement à la linguistique ou la didactique, et elle renvoie à de nombreuses situations (normes comportementales, sociales...) (Favart, 2010a : 179-180). Gadet (2003a : 108) qualifie la norme de « sous-produit de la standardisation », dont la raison d'être est sociale : « une forme appartient à la norme parce qu'elle fait partie de l'usage des locuteurs réputés détenteurs de la norme ». Il faut donc garder à l'esprit le fait que « l'éventuelle forme standard d'une langue est ainsi une « norme » parmi d'autres » (Ledegen, 2013 : 377). De plus, le terme même de norme est « ambigu » car sa nature n'est pas fondamentalement subjective ou objective : la norme peut renvoyer à une composante objective en tant que « moyenne des

productions » en lien avec l'adjectif « *normal* » ou subjective dans le fait « d'édicter la façon dont on devrait s'exprimer » en lien avec l'adjectif « *normatif* » et « *normé* », les deux sens étant dans une certaine mesure liés (Gadet, 2003a : 108).

Si le concept de norme n'est donc pas seulement à concevoir comme un « processus négatif et répressif » (Gadet, 2003a : 108), son influence sur les jugements linguistiques est réelle comme le montrent les travaux de Berrendonner (1982 : 90) sur le discours normatif et sa fonction « *classificatoire* ». On peut notamment observer la portée des jugements linguistiques jusque sur sa propre performance dans les processus d'hypercorrection de la part des locuteurs-trices (Guerin, 2011a : 55).

La didactique est directement concernée par la prégnance de la norme dans la langue. Tout d'abord car sa transmission est notamment assurée par l'école (Gadet, 2003a : 108). Cela peut aboutir à des débats sur la norme à adopter, comme le montre Blanche-Benveniste et Jeanjean (1986 : 77) qui écrivent que ce sont notamment les pédagogues qui ont pris position contre les grammairiens dans la description qu'ils donnaient de la langue aux apprenant-e-s car celle-ci « ne correspond pas à ce qu'ils entendront quand ils iront dans le pays ». Malgré tout, dans la didactique actuelle du FLE, les normes prédominantes sont toujours celles prescriptives et subjectives, ayant pour conséquence de rendre des énoncés courants et non connotés comme « rarement reconnus comme dignes d'être présentés aux apprenants », passant de ce fait sous silence « une part importante des usages actuels de la langue française » (Favart, 2010a : 181).

La variation a ainsi souvent été écartée de l'enseignement, par respect pour l'« homogénéité » du français, l'exposition à une langue standard permettant de « « passer partout » » (Gadet, 2004 : 19). Cette « idéologie du standard » (Gadet, 2003a : 104-105) prenant position pour un monolinguisme assumé se conjugue notamment en contexte scolaire par le travail sur l'écrit « omniprésent » qui représente le « socle d'apprentissage de la langue », en offrant un modèle « dans ses contours les plus proches du standard » (Weber, 2013 : 246). Pour le français, le modèle standard correspond au « parler soutenu de la bourgeoisie cultivée » en région parisienne (Valdman, 1982 : 218), mais l'auteur appuie sur le caractère « fictif » du terme de français standard, en tant que « norme idéale » et « norme construite » (Valdman, 1982 : 220-221).

Ainsi, quelles sont les conséquences sur les représentations que nous avons de la variation quand l'enseignement s'appuie exclusivement sur une langue idéalisée, qui n'est « ni usage effectif ni langue première de qui que ce soit » (Gadet, 2003b : 18) ? Il semble peu pertinent que sous couvert d'homogénéité, la variation vienne à être occultée et dépréciée, il faudrait au contraire « faire de la variation une richesse et non un objet de confusion ou un signe de désorganisation didactique » (Weber, 2013 : 223). En effet, si l'on ne peut concevoir la variation dans l'enseignement sans une

réflexion nécessaire sur l'intérêt des différents types de variation en didactique comme nous l'avons discuté, donner l'illusion d'une langue uniforme et homogène n'est pas une solution satisfaisante.

Le danger de l'absence de la variation (ou de sa présence très superficielle dans l'enseignement) est de diminuer son importance aux yeux des apprenant-e-s, ce qui peut les pousser à la regarder au mieux de manière facultative, au pire de manière négative car comme le dit Sheeren (2016c : 79) cette absence « les voue à l'illégitimité. ». En didactique de l'italien, Manili (2008 : 55) rapporte qu'il est courant qu'un jugement négatif soit associé à la découverte de la diversité linguistique italienne à défaut de posséder le même répertoire et la même compétence métalinguistique qu'une personne native.

Cet idéal normatif de la langue cible peut aussi être véhiculé par les personnes natives quand les apprenant-e-s utilisent effectivement des variantes. Ainsi, selon Valdman (2000 : 657), cela « choquerait » si l'apprenant-e qui a appris la langue à l'école utilisait des variantes de registre familier, et en outre leur appropriation pourrait être perçue comme une « intrusion » car ces personnes « ne participent pas aux réseaux de la communication vernaculaire ». Les personnes natives s'attendraient même à ce que les apprenant-e-s « parlent "mieux" qu'eux » et utilisent une variété de langue où certaines variantes seraient « gommées », en somme une « variété neutre » (Valdman, 2000 : 649). De ce fait, les locuteurs et locutrices natif-ves peuvent adopter une attitude correctrice vis-à-vis des apprenant-e-s utilisant des « formes ordinaires » de la langue cible (Tyne, 2012 : 105, d'après Tyne, 2004).

Les représentations peuvent aussi peser sur des domaines spécifiques comme la question de la prononciation, où le français standard semble être le modèle le plus plébiscité et apparaît le plus légitime pour l'enseignant-e de langue (Castellotti, 2008 : 42-44). L'autrice pointe ainsi que si l'« exigence du standard » s'est plutôt atténuée en phonétique, les résultats d'une enquête réalisée auprès d'étudiant-e-s en FLE montrent que les représentations n'ont pas forcément évoluées (Castellotti, 2008 : 45-46). Ce sentiment de « sur » légitimité du standard peut également se traduire par le cas d'étudiant-e-s Erasmus ayant une évaluation négative des accents francophones mais aussi de leurs propres accents, en lien notamment avec l'idéal du locuteur natif (Meunier, 2014).

Ces exemples, qui témoignent de la portée d'une certaine vision normative dans l'enseignement, mettent aussi en lumière l'importance d'un enseignement-apprentissage *conscientisé* de l'utilisation des variantes : pour Gadet (2008 : 20) le risque serait pour l'apprenant de passer pour un « caméléon » ou « singe savant » en utilisant des formes sans avoir bien saisi tous les tenants et aboutissants de leur utilisation, « toujours guetté par le décalage ou faux-pas ». Cela est particulièrement important dans la mesure où la variation n'est pas une catégorie neutre : ainsi, Dewaele et Wourm (2002 : 139) proposent que dans une conversation avec une personne native, une « "gaffe" sociolinguistique » serait plus choquante qu'une faute grammaticale.

Weber (2008 : 55, d'après une précédente étude de 2006) rappelle également le fossé existant par rapport aux traditions d'enseignements de chaque pays : 80% d'étudiant-e-s étranger-e-s interrogée-e-s ont appris la langue avec des textes littéraires ou seulement des exercices structuraux. La situation didactique est donc tiraillée entre deux souhaits : si les apprenant-e-s souhaitent découvrir de « nouvelles formes de parole » et s'accoutumer à échanger avec des personnes natives, les professeur-e-s se sentent peu à l'aise avec la variation, la percevant comme des « savoirs fluctuants et peu rassurants » (Weber, 2008 : 56).

Le manque de ressources didactiques sur la variation peut aussi expliquer cette réticence à sa présence dans l'enseignement, leur choix étant également influencé par des représentations en lien avec le standard comme modèle unique. C'est notamment ce que montre Detey (2017 : 101) sur l'exemple de contenus sur la francophonie, dont l'absence peut être expliquée autour de trois grandes « préconceptions » :

1. L'idée que le français standard est le seul « « vrai / bon » français »
2. Le fait que la maîtrise du français standard doit déjà être acquise avant d'aborder la variation
3. Le fait que la variation ne viendrait que s'ajouter à la difficulté d'apprendre le français standard (et le fait de ne pas savoir comment procéder)

L'auteur pointe l'importance de déconstruire ces notions en montrant que les deux premières peuvent être concevables, mais qu'elles ne peuvent subsister dans une vision plus informée, alors que la troisième met en évidence le manque de formation des enseignant-e-s sur cette question (Detey, 2017 : 101).

Ce tour d'horizon illustre à quel point les représentations pèsent sur la langue et son enseignement, et contribuent à l'absence de la variation dans l'apprentissage. Si comme nous l'avons la nature de la norme n'a pas à être purement prescriptive, dans les faits il semblerait qu'elle contribue à véhiculer des représentations négatives sur des formes qui s'éloignent de la langue standard ce qui condamne la variation dans l'enseignement. Cela est notamment visible de façon prégnante concernant les variations liées à l'oral et son rapport à l'écrit.

2.3.2 Représentations sur l'oral et influence de l'écrit

Une des conceptions les plus fréquentes sur la variation entre l'écrit et l'oral est celle de confondre et réduire l'écrit au registre formel et l'oral au registre familier³⁹, ce qui se retrouve également en didactique au travers des classifications adoptées. Si des considérations mêlant linguistique et didactique sont importantes pour insérer la variation en classe, elles montrent aussi les limites d'une telle démarche, notamment au niveau de la question des typologies car en « cloisonnant

³⁹ Ces représentations semblent également être diffusées par l'enseignement (voir Favart, 2010a : 185).

les parlers, on tend à enfermer les individus » (Weber, 2013 : 228). Les qualifications apposées à l'oral et à l'écrit en didactique et dans la pensée commune suivent ainsi différents classements réducteurs, la représentation commune de l'oral étant une « version simplifiée » de la langue écrite (Favart, 2010a : 188), ou encore sa « manifestation imparfaite » (Detey, 2017 : 97), tout comme la question des registres de langues ayant « donné lieu à des classifications teintées de jugements de valeur » (Weber, 2012 : 228).

Le français parlé a toujours été associé au français populaire, une « constante, de 1900 à nos jours » (Blanche-Benveniste et Jeanjean, 1986 : 11). Si les descriptions de cet objet à l'instar du travail cité précédemment (voir également Blanche-Benveniste, 2003 ; 2010) ont permis de relativiser ces représentations et conceptions, elles peuvent également être véhiculées par les instruments d'analyse linguistiques comme le montre Debaisieux (1997 : 29-30). L'autrice démontre comment deux niveaux de représentations de l'oral s'opposent par rapport à l'orientation choisie pour analyser la langue orale. D'un côté, les macro-représentations vont étudier le discours oral dans son ensemble et dans une perspective située, donnant ainsi l'image d'un « discours oral authentique cohérent et diversifié » (Debaisieux, 1997 : 28-29). À l'inverse, le second, qui se concentre sur les traits d'oralité garde un « modèle de référence » qui est la construction écrite de la phrase, conduisant inévitablement à une « analyse en termes de déviance » (Debaisieux, 1997 : 29-30).

Les outils de la description linguistique sont donc également porteurs d'une certaine vision de l'oral, ce qui s'ajoute au « prestige institutionnel » de l'écrit (Debaisieux, 1997 : 51). La formation des enseignant-e-s s'effectue notamment par les supports « écrits et dominants », ce qui s'avère problématique à cause de l'« absence ou l'insuffisance de repères normatifs » sur l'oral (Weber, 2013 : 23), alors même que la recherche a justement abouti à des descriptions détaillées de cet objet, qui doivent néanmoins s'affranchir du modèle écrit comme seul point de comparaison. La langue parlée comporte en effet sa propre complexité et ses propres principes d'organisation (voir Blanche-Benveniste, 2010) par rapport à l'écrit. En outre, leur opposition, jugée comme « complexe » par Wüest (2009 : 159) relève « en partie de la diaphasie et en partie des conditions de production propres aux deux codages, ainsi que, dans une moindre mesure, du codage graphique lui-même ».

Mais selon Gadet et Guerin (2008 : 22) la relation entre les deux codes ne devrait pas être vue comme une opposition mais plutôt se concevoir dans un continuum régi par des pôles qui sont les productions émanant de différentes situations de communication, « favorisant soit le spontané soit les productions contraintes ». Ces constats s'insèrent donc dans la voie d'une description scolaire de la langue à questionner et repenser (Bertucci, 2016 : 72), ainsi qu'un changement de représentation et une meilleure compréhension de l'oral et de la variation en français parlé chez les concepteurs de matériel et les enseignant-e-s, nécessaire pour faire évoluer l'enseignement en classe (Detey, 2017 : 97-98).

Des représentations plus nuancées et informées de l'oral apparaissent ainsi progressivement en didactique, reposant sur l'analyse des conversations ou une conception de la norme ne mettant pas en cause la validité linguistique des énoncés oraux. C'est le cas de Weber (2013 : 254) qui propose qu'appréhender la norme comme « système dans la communication » pourrait représenter le « pivot d'une didactique de la variation et d'une posture plurinormaliste ». Cela doit également se concevoir au niveau des typologies, à l'instar des travaux de Koch et Oesterreicher (2001) sur les paramètres d'« immédiat » et de « distance » comme continuum communicatif, une approche ayant le mérite de se baser sur la question des situations de communications et non des « traits typiques » d'un ou l'autre des deux codes (Favart, 2010a : 191).

Un changement de représentations de l'oral vient aussi renverser quelques rapports comme celui de son évaluation : en effet, si par le passé ses représentations étaient « canalisées, rétrécies et normalisées » par les formes et critères de l'évaluation, à présent la « complexification, l'affinement et l'enrichissement » des représentations rénove mais complexifie le travail des évaluateurs et évaluatrices (Coste, 2008 : 219-220). Mais il faudrait là aussi prendre garde à ne pas enfermer l'oral dans une norme pour pouvoir l'évaluer, en la considérant comme une réalité ni opposée ni dépendante de l'écrit, en somme considérer la voie d'un oral « plurinorme » (Weber, 2008 : 65). Cette conception de l'oral comme complexe est une idée primordiale, liée à la conscience de ses usages dans la mesure où « l'apprentissage des styles du français parlé ne peut être conduit en fonction d'un certain nombre de règles et d'exceptions mais demande au contraire une prise de conscience de ce qui fait la variété des usages » (Filliolet, 1984 : 94).

2.3.3 Enseignant-e-s et apprenant-e-s face à la variation

Un enseignement de la variation en contexte scolaire suppose que les enseignant-e-s puissent recevoir une formation adéquate sur le sujet. La formation est donc un point primordial : Weber (2013 : 58-59) rapporte le témoignage de futur-e-s enseignant-e-s illustrant l'importance de la déconstruction des jugements et la création d'un nouveau regard et de nouvelles représentations sur l'objet du français parlé. Selon Debaisieux (1997 : 51), l'enjeu d'une formation au français parlé pour les enseignant-e-s est de « reconnaître la légitimité d'usages sans porter de jugement idéologique ». Delahaie (2010 : 90) observe que la possibilité de réaliser un mémoire sur le français parlé pendant la formation universitaire d'une des enseignantes de son étude est le facteur « le plus déterminant » dans l'agir professionnel de celle-ci à l'intérieur d'une analyse de reprises grammaticales.

Mais il convient de ne pas occulter la question des contraintes scolaires relatives à l'enseignement, qu'on peut recenser sur le plan temporel, contextuel et sur les contenus des programmes (Favart, 2010a : 184). Le « cadre formel » du déroulement des leçons (Favart, 2010a : 184) n'encourage peut-être pas les enseignant-e-s à proposer des initiatives autour de la variation, d'autant plus que le

contexte scolaire normé exerce des influences sur ses acteurs et actrices à commencer par les enseignant-e-s. Des études sur les pratiques langagières des enseignant-e-s de français en tant langue première montrent notamment des tensions entre la réalité des usages de la langue et la pression normative du contexte scolaire (voir Guerin, 2010 ; Bigot & Maillard, 2014).

Cela est également le cas dans l'enseignement des langues secondes, où la question se complexifie également dans le fait que les enseignant-e-s de langue ne sont pas nécessairement locuteurs et locutrices de langue première, ou peuvent être originaires de différents pays (voire régions) dans lesquels la langue est parlée. Cette situation peut faire constater aux enseignant-e-s que la variété linguistique qui est la leur est différente de celle présente dans le matériel pédagogique, les plaçant dans une situation d'insécurité linguistique qui se traduit bien souvent par le fait de passer sous silence les particularités de sa variété de français (Sheeren, 2016c : 71-72). On retrouve cette même insécurité pour des raisons différentes chez les enseignant-e-s ne connaissant pas la langue cible en tant que langue première ce qui conduit également à l'adhésion à une « norme unique et immuable », c'est-à-dire le français de Paris (Sheeren, 2016b : 83). L'âge est également un facteur important, les professeur-e-s les plus récemment formé-e-s ayant quelques connaissances sur la francophonie au contraire des professeur-e-s plus âgé-e-s, même si l'attitude commune est celle de se référer au français parisien de référence (Sheeren, 2016b : 86).

Chaque enseignant-e amène en outre sa propre subjectivité sur les contenus d'enseignement, et de ce fait la norme d'apprentissage qui sera adoptée vacillera entre « *conceptions* et *représentations* de la langue et de son enseignement » (Delgado Guante, 2012 : 4) (l'auteur souligne). Ces conceptions et représentations peuvent être partagées comme le montre l'étude de Merlo (2017) abordant dans une perspective comparative les représentations et pratiques d'enseignement sur la variation diatopique en Italie et en France. L'auteur montre notamment que le « même imaginaire professionnel » se retrouve chez les enseignant-e-s italophones de français et les enseignant-e-s francophones d'italien : les variations les plus considérées sont les différences entre l'oral et l'écrit et la variation sociolinguistique (en faisant appel à une comparaison entre la langue première et la langue seconde), alors que la prise en compte de la variation diatopique semble souffrir de plus de contraintes temporelles (Merlo, 2017 : 249-250).

À ces contraintes inhérentes au milieu scolaire s'ajoutent le fait que les enseignant-e-s ont du mal à « concevoir la variation linguistique comme une caractéristique fondamentale des langues », à cause de leur formation ou d'autres facteurs comme leur culture (Favart, 2010a : 185). Le changement doit donc s'effectuer vers la voie d'une meilleure connaissance de la variation, pour la transformer en contenu enseignable aux yeux des enseignant-e-s et objet potentiel d'apprentissage légitime, même si le chemin à parcourir est encore long. Totozani et Tomc (2018 : 48) observent dans la conclusion de leur étude sur la manière dont est gérée la variation en classe par les enseignant-e-s que si la « pluralité

linguistique est perçue comme une richesse à développer », la question des attitudes est plus complexe, la variation étant « tantôt ignorée, voire rejetée comme impure, tantôt reconnue et exploitée ».

Ce manque de formation sur la variation pour le corps enseignant-e couplé au manque de ressources pour l'aborder en classe est une difficulté majeure, le nombre d'enseignant-e-s ayant une « idée (socio)linguistiquement informée de ce qu'est la variation linguistique en français parlé et de ses enjeux pour l'apprentissage » étant également faible (Detey, 2017 : 106-107). Mais des travaux argumentent que proposer des contenus sur le français non standard en classe peut être bénéfique pour les enseignant-e-s. Cela pourrait en effet favoriser leur « autoformation continue », dans la mesure où travailler sur cet objet « requiert de se tenir au courant de l'évolution de la langue », et implique également de se questionner sur leurs pratiques pédagogiques en lien avec le fait d'accepter le caractère évolutif de la langue (Kovács, 2021 : 702).

Ce constat doit également contribuer à soulever des problématiques annexes à la présence de la variation en classe notamment sur l'évaluation, où la mission d'évaluateur-trice des enseignant-e-s peut notamment être source de tensions dans la question de gérer variation et évaluation des productions des apprenant-e-s (Goudin, 2011). Nous retiendrons la formule de Valdman (2000 : 664) qui propose que les enseignant-e-s devraient être informé-e-s sur les divers paramètres de la variation, et adopter un « normativisme éclairé » dans une « attitude tolérante mais réaliste » envers celle-ci.

Concernant la vision et l'opinion des apprenant-e-s sur la variation dans l'enseignement, nous observons également quelques sources de tensions. Des études sur cet objet vont notamment chercher à interroger les apprenant-e-s de manière plus générale sur leurs connaissances et avis concernant la variation, à l'instar de Cozma (2018 : 106) à l'université en Finlande. Les réponses récoltées soulignent le fait que les variations le mieux connues par les étudiant-e-s sont dans l'ordre la variation diaphasique, puis diatopique et enfin diastratique. Il semble aussi ressortir que les étudiant-e-s de master ont une posture moins normative que les étudiant-e-s de licence, leur conscience linguistique se développant avec la progression d'apprentissage (Cozma, 2018 : 109).

Mais une idée majeure que corrobore certaines études est le fait que la présence importante d'un type de variation chez les langues connues ne semble pas suffisante pour ouvrir les apprenant-e-s à cette même diversité dans l'apprentissage de la langue cible. C'est ce qu'observe Sheeren (2016b : 84) en Italie, où le constat est d'une « certaine fermeture à la diatopie et une sorte de mythification de la capitale française à différents points de vue ». Mais ici également l'auteur observe que la perception de la variation chez les apprenant-e-s se modifie avec le temps et la diversification de l'input, en reconnaissant que « la langue est plurielle, et que, au fond, il est normal qu'il existe des différences d'une région ou d'un pays à l'autre, tout comme c'est le cas pour l'italien » (Sheeren, 2016b : 87). Cette perspective d'évolution est importante dans la visée d'études qui mettent en

contraste les représentations et relations aux normes des enseignant-e-s et des apprenant-e-s (voir Miras, Aguilar, Auzéau 2017 ; Defays & Meunier, 2015) et qui montrent que les apprenant-e-s peuvent avoir des attitudes assez normatives, voire même manifester des attitudes négatives ou stigmatisantes envers la variation (voir Merlo, 2011 ; Prikhodkine, 2019).

Ces représentations et attitudes pourraient tout comme les enseignant-e-s être expliquées par un manque d'information à la variation, car dans les faits les étudiant-e-s sont encore peu habitués à sa présence dans l'enseignement. C'est ce qu'illustre Molinari (2008 : 59) sur les résultats d'un test de perception sur divers accents francophones soumis à des étudiant-e-s montrant que ceux et celles-ci ne sont pas capables d'identifier les différentes variétés entendues en dehors du français hexagonal. Dans une étude semblable, Falkert (2016) évoque la manière dont l'exercice d'écoute a permis de révéler la façon dont les apprenant-e-s concevaient la langue cible et la prise en compte de la variation dans l'enseignement à l'étranger, ce qui a son importance dans le fait que certain-e-s apprenant-e-s se destinent à être de futur-e-s enseignant-e-s de FLE dans leur pays (Falkert, 2016 : 125-126).

2.3.4 La variation en didactique des langues et du plurilinguisme : nouveaux objectifs

Au terme de ce parcours sur les représentations associées à la variation dans l'enseignement, deux options développées dans la réflexion didactique semblent envisageables pour y légitimer sa place. La première est la notion de « norme pédagogique » développée par Albert Valdman, apparue pour la première fois dans un article de l'auteur datant de 1967 sur l'enseignement des interrogatives en français (Sieloff Magnan & Walz, 2002 : 18). Cette norme pédagogique part de « la reconnaissance de la variation linguistique » dans une « tentative pour donner une réponse pédagogique satisfaisante sur cette complexité » (Sieloff Magnan & Waltz, 2002 : 34) (nous traduisons). Ses critères reposent sur des paramètres linguistiques, des paramètres épilinguistiques et des paramètres acquisitionnels, en ne retenant pas seulement les traits linguistiques jugés corrects, mais les traits linguistiques les plus fréquents de la langue étudiée qui doivent correspondre aux attentes des « membres de la communauté cible » selon une logique de progression d'apprentissage (Favart, 2010a : 181-182 d'après Valdman, 1998). Ce faisant, elle réoriente le concept de norme dans l'apprentissage en s'éloignant d'une application stricte de la norme prescriptive tout en prenant en compte pour l'enseignement des énoncés plus diversifiés.

Le choix d'une norme pédagogique pour un phénomène donné s'appuie sur l'analyse des usages dans des études sur les pratiques attestées par les locuteurs-trices eux/elles-mêmes, ainsi que la considération des aspects acquisitionnels (Valdman, 1998). L'auteur donne l'exemple des variantes de la structure interrogative en français et montre que si l'inversion est la réalisation la plus valorisée, elle n'est en revanche pas la plus commune dans les usages et est en outre « marquée » sociolinguistiquement, de même que l'antéposition qui ne pourrait faire office de norme pédagogique

en raison de son « statut sociolinguistique défavorisé ». Le choix se porte alors sur la forme « est-ce que » préférée pour sa neutralité linguistique (Valdman, 1998 : 185-186), même si le critère de neutralité n'est pas exempt de limites dans son application didactique (voir Delahaie, 2008 : 240).

La norme pédagogique a surtout le mérite de s'éloigner d'un modèle strict entre réalisations fautives et réalisations correctes, ce qui fait réfléchir les enseignant-e-s sur « le degré de gravité des erreurs » (Favart, 2010a : 182). En effet, elle ne remet pas en cause le fait qu'une certaine homogénéité soit requise pour l'enseignement, car l'importance d'un « modèle de référence » pour l'apprentissage en tant que « langue fixée (mais pas figée) » est garante d'une « certaine stabilité pour l'avenir » (Sheeren, 2016c : 79), mais elle donne des clés aux acteurs et actrices pédagogiques pour la traiter en classe. Selon Fox (2002 : 209) (nous traduisons), la norme pédagogique n'est pas une « fin en soi » mais un moyen d'y arriver, en tant qu'étape ou étapes successives dans l'acquisition éventuelle de la « gamme complète » des variations du locuteur et de la locutrice natif-ve.

La présence de la variation peut aussi s'insérer dans l'optique d'une « option variationniste » sur l'apprentissage (Gadet, 2004 : 19), une perspective souvent convoquée dans la recherche anglophone⁴⁰. Un rapprochement de la sociolinguistique et de la didactique permet selon Guerin (2011b : 140) de ne pas laisser l'enseignement de la langue s'enfermer dans « une forme d'autojustification » où l'apprentissage de la langue « n'a pas d'autre sens que celui de servir d'argument au bon fonctionnement du système institutionnel ». Enseigner dans une perspective variationniste permet de voir la langue comme « un continuum constitué par les différentes « manières de parler » et non comme un absolu stable » (Bertucci, 2016 : 72), une optique qui pourrait donner toute sa place à la prise en compte de la variation en classe.

Concernant le qualificatif de « français standard » qui pèse tant sur les modèles en classe de langue, Guerin (2008 : 2309) propose de voir le français standard comme une « variété située » et de l'appréhender du point de vue de sa fonctionnalité dans des situations d'utilisation spécifiques, ce qui « a le mérite de permettre aux élèves d'envisager les savoirs transmis comme constitutifs d'un ensemble plus vaste », se conjuguant avec des expériences langagières en dehors de l'école. Le but serait celui d'une coexistence entre les contenus standardisés et les contenus variationnels, à l'instar de la proposition de Sobrero et Miglietta (2011 : 258) qui suggèrent pour l'enseignement de l'italien la voie d'une « approche intégrée » partant des « 'règles de base' » pour venir de façon progressive enrichir sa connaissance de la langue et ses usages dans leur diversité. Ces quelques pistes de réponses montrent ainsi qu'une position raisonnée dans la présence de la variation dans l'enseignement est possible, même si cela doit s'accompagner d'une réflexion sur les objectifs pédagogiques.

⁴⁰ Voir le travail de synthèse de Bayley & Tarone (2012) sur les perspectives variationnistes en didactique des langues dans la recherche anglophone déjà cité plus haut.

À vrai dire, si l'objectif de l'enseignement porté par l'approche communicative est celle de l'acquisition d'une « maîtrise quasi-native de la langue cible » (Valdman, 2000 : 648), le fait d'occulter la variation est une sorte de paradoxe dans la visée d'une compétence native car la variation en est une composante essentielle, qu'il serait pertinent pour les apprenant-e-s d'aborder de façon préalable à la rencontre avec des locuteurs-trices natifs-ves (Sun & Pu, 2018 : 135). La question de l'enseignement de la variation pourrait donc être pertinente comme point de départ pour une réflexion sur les objectifs d'apprentissage en lien avec les limites liées à la notion de compétence native. Ainsi, cela signifierait ne plus enseigner « le » français, mais l'une de ses actualisations », passant le but de l'apprentissage de « transmission de la norme » à celle de « la maîtrise et le maniement, en perception (et parfois, en production), de toutes les potentialités du français » (Paternostro, 2014 : 109). L'objectif serait donc d'« entraîner les apprenants à gérer la diversité en perception, tout en ne leur fournissant, au moins initialement, qu'un modèle de production, à déterminer en fonction du cadre géolinguistique et didactique » (Detey, 2010 : 162).

Selon Detey (2017 : 106), l'introduction de la variation en classe doit se dérouler « de manière construite et raisonnée, en tenant compte du profil des apprenants, de leur stade d'apprentissage et de leurs objectifs ». L'auteur propose donc que si « l'authenticité sociolinguistique » des variantes (phonologiques dans son propos) oblige de les aborder, leur « *acceptabilité* (linguistique) ne doit pas être valorisée abusivement au détriment de leur apprenabilité (psycholinguistique) par les apprenants » ce qui pourrait aboutir à un apprentissage défectueux (Detey, 2010 : 157). Comme le dit De Pietro (2008 : 184), la « validité (socio)linguistique ne suffit pas pour en faire un objet d'enseignement si l'on ne tient pas compte des objectifs de l'enseignement, à la fois en termes de maîtrises pratiques, mais aussi de représentations, d'identité et de rapport au langage ». Plus généralement, le but de l'enseignement serait alors de permettre aux apprenant-e-s à « communiquer de manière *plus consciente, réfléchie, contrôlée*, de les amener à se construire une représentation de la langue et de ses usages » (De Pietro, 2008 : 195).

Proposer un travail sur la variation en classe permettrait donc non seulement au niveau personnel mais également au niveau de l'institution de « modifier des représentations encore en vigueur dans le système scolaire, d'une langue unitaire, figée, monolithique » (Marquilló Larruy, 2001 : 15), et contribuerait certainement « à un enrichissement linguistique mais aussi à un élargissement de la vision que, tant des apprenants que des enseignants, ont des diversités linguistiques et culturelles qui nous entourent » (Favart, 2020 : 129). En effet, outre les objectifs en termes linguistiques, une visée socioculturelle comme « formation à la tolérance afin de lutter contre la glottophobie » se dégage aussi des objectifs possibles d'un enseignement à la variation (Falkert, 2021 : 17-18). Un tel enseignement pourrait prendre la forme d'une actualisation de la connaissance de la langue en cours d'apprentissage, en invitant par des explorations ponctuelles de la « parole naturelle » à la

construction d'une conscience langagière dans une optique comparative et réflexive avec les formes standards précédemment entendues (Weber, 2016 : 40-42).

C'est dans ce cadre que certaines composantes de la didactique du plurilinguisme pourraient être réinvesties pour l'enseignement sur la variation. En effet, comme le dit Castellotti (2012a : 119 d'après Lüdi & Py, 1986 : 17), dans une perspective sociolinguistique la variation et le plurilinguisme représentent des « degrés différents d'un même phénomène ». Ainsi, les approches plurielles pourraient également contribuer à l'enseignement de la variation, à commencer par l'éveil aux langues. Si cette approche a plus été pensée dans la visée du plurilinguisme en France par rapport à son développement initial en Angleterre (Gadet & Guerin, 2008 : 26), la composante sociolinguistique est indéniable dans son appellation anglaise, « *awareness* » (*of language*) ». Une « réflexion explicite sur la pluralité » (Castellotti, 2012a : 117) par la voie de démarches pédagogiques puisant dans les approches plurielles donc pourrait s'envisager comme réflexion sur la diversité linguistique dans un sens large : c'est dans cette perspective que Buson (2010b) propose la formule d'« éveil aux styles » sur la base de l'éveil aux langues dans le cadre d'une réflexion sur la variation langagière en langue première.

Le travail sur la variation en classe aurait donc intérêt à se baser sur une telle optique tout en favorisant les liens avec les langues déjà connues, lors d'une « prise de conscience croisée des phénomènes de variation en langue 1 et dans les autres langues du répertoire » (Castellotti 2008 : 48). Cette voie, qui nous semble particulièrement porteuse, surtout concernant la question de la perception de la variation, ne semble néanmoins pas avoir été réellement étudiée au sein de la réflexion sur cet objet⁴¹. La perspective comparative, dont l'intérêt est grand pour l'enseignement des langues (voir Auger, 2007), serait certainement pertinente dans une optique variationniste en sollicitant la conscience des usages en langue(s) première(s) comme entrée pour aborder la question en langues secondes. Elle prendrait également une dimension comparative supplémentaire en l'appliquant dans la visée d'une autre approche plurielle, l'intercompréhension, en médiant la diversité langagière par le biais de la proximité linguistique, dans la voie d'une « éducation plurilingue au sens général du terme (langues, variétés, styles etc.) » (Castellotti, 2012a : 120).

⁴¹ Des recherches ont étudié l'impact des langues premières des apprenant-e-s dans ce cadre mais il semblerait que cela soit plus particulièrement à trouver dans leur influence sur la production des traits de variation (voir le tableau récapitulatif présent dans Mougeon, Nadasdi & Rehner, 2002 : 17).

2.4 La variation en classe de langue

La place de la variation au sein de la classe de langue est déterminée par de nombreux facteurs extérieurs, à commencer par la vision qui en est donnée dans les Cadres de référence, le type d'input reçu en dehors de la classe et les ressources didactiques mobilisées (corpus oraux, littérature et/ou manuels). Après avoir discuté de ces divers points, nous proposerons un bilan de cet état de l'art en évoquant les perspectives qui permettent d'envisager un enseignement de la variation réflexif, cohérent et éclairant pour les apprenant-e-s comme pour les enseignant-e-s.

2.4.1 Quelle place pour la variation dans les Cadres ?

Dans le CECR (2001) la compétence à communiquer langagièrement est séparée en trois composantes : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique (CECR, 2001 : 17). La compétence sociolinguistique renvoie aux « paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue », qui affectent « fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes » (CECR, 2001 : 17-18). Le Cadre donne cinq « sous-catégories » sur l'usage de la langue qui sont :

1. Les marqueurs des relations sociales
2. Les règles de politesse
3. Les expressions de la sagesse populaire
4. Les différences de registres
5. Le dialecte et accent

Les différences de registre correspondent aux « différences systématiques entre les variétés de langues utilisées dans des contextes différents ». Elles sont traitées sous l'angle des « différences de niveaux de formalisme » en distinguant six niveaux : officiel, formel, neutre, informel, familier et intime (CECR, 2001 : 94). La catégorie « Dialecte et accent » concerne les marques linguistiques associées à la classe sociale, l'origine régionale, l'origine nationale et le groupe professionnel (CECR, 2001 : 94). Elle est exemplifiée par le Cadre avec des formes de divers domaines linguistiques, comme un régionalisme québécois au niveau lexical, une variante de réalisation grammaticale entre aller « au » et « chez » le coiffeur », et la prononciation du « e » caduc « par les méridionaux » (CECR, 2001 : 94).

Le constat principal est celui d'un manque de précision entre les différentes catégories, comme le remarque également Merlo (2014). Même si les divers types de variations peuvent s'influencer, les différentes sous-catégories aurait sûrement mérité d'être présentées séparément, en mettant éventuellement en lumière leurs croisements réciproques. En outre, l'échelle associée à la compétence

sociolinguistique nommée « Correction sociolinguistique » ne concerne finalement que les « marqueurs de relations sociales et les règles de politesse » jusqu'au niveau B1, et c'est à partir du niveau B2 qu'on voit apparaître la prise en compte des registres, et au niveau C1 celle de la variation diatopique (CECR, 2001 : 95). Cette arrivée tardive de la variation dans l'échelle est problématique, car si la compétence sociolinguistique est conçue comme une part inhérente de la compétence à communiquer langagièrement, on ne peut pas cantonner son déploiement seulement dans les derniers niveaux.

Cette idée se retrouve dans la question des registres, où le Cadre conseille de laisser au « temps » la charge d'ouvrir à la diversité des registres (CECR, 2001 : 94), écartant ainsi une fois de plus la problématique des premiers temps de l'enseignement, alors qu'elle pourrait être envisagée en réception dès le début, étant une composante essentielle du langage et non « un niveau linguistique ou paralinguistique qui viendrait coiffer la compétence linguistique d'un locuteur donné » (Detey, 2017 : 97). Nous avons vu plus haut les conséquences que pouvait avoir l'évacuation de la variation dans l'enseignement, même si sa connaissance doit être reliée à la conscience des usages.

Le Cadre appuie donc justement sur la question de l'usage informé de la variation, recommandant de « faire preuve de prudence dans l'utilisation de registres plus formels ou plus familiers car leur usage inapproprié risque de provoquer des malentendus ou le ridicule » (CECR, 2001 : 94), ou de produire des formes dialectales en connaissance de « leurs connotations sociales et de la nécessité d'être cohérent et consistant » (CECR, 2001 : 95). Néanmoins, de manière générale, le traitement de la variation y reste très perfectible. En effet, le Cadre n'est-il pas incohérent lorsqu'il propose sur la même page l'idée qu'il n'existe pas de « communauté linguistique entièrement homogène » en Europe (CECR, 2001 : 95) tout en cantonnant cette hétérogénéité dans l'apprentissage de la compétence sociolinguistique jusqu'au niveau B2 ?

C'est peut-être pour développer ce point que ce Cadre initial a été renouvelé par un nouveau volume en 2018, où l'échelle dédiée à la compétence sociolinguistique a été renommée « Adéquation sociolinguistique » (CECR, 2018 : 143). De plus, certains descripteurs portant sur la maîtrise de la langue ont subi des modifications sur cet objet comme au sein de l'échelle de la maîtrise phonologique (CECR, 2018 : 140-142) sur la question des accents notamment, montrant une claire réflexion dans ce sens. Mais la configuration de l'échelle concernant la compétence sociolinguistique garde globalement celle présente dans le Cadre initial en proposant les variantes de registre à partir du niveau B2, les autres types de variations restant peu, voire non abordées.

À côté du CECR, un autre cadre se montre plus convaincant sur la question de la variation : le CARAP (Candelier, coord., 2012). On y retrouve de nombreuses occurrences de la variation linguistique dans les trois principales catégories du référentiel : les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire. La catégorie des savoirs comporte le plus de références, dans la section I « La langue comme système

sémiologique » au K 1.5 « Savoir qu'il existe toujours des variétés à l'intérieur de ce que l'on désigne comme une même langue », et au K 1.6 « Savoir qu'il existe des différences de fonctionnement entre langage écrit et langage oral », ou encore dans la section II « Langue et société » au K 2.1.1 « Savoir que chacune de ces variétés peut être légitime dans certains contextes, sous certaines conditions » (CARAP, 2012 : 25-26). Dans la catégorie des savoir-être on peut citer la ressource A 2.2.2 « Être sensible aux variantes (locales / régionales / sociales / générationnelles) d'une même °langue (dialectes...) / culture° » dans la section I « °Attention / Sensibilité / Curiosité [intérêt] / Acceptation positive / Ouverture / Respect / Valorisation° relatives aux langues, aux cultures et à la diversité des langues et des cultures » (CARAP, 2012 : 38).

Si les quelques exemples cités ci-dessus sont surtout de nature informative en tant que connaissance sur la variation, d'autres prennent le parti de l'insérer dans la visée de compétences ciblées, comme c'est le cas à l'intérieur de la catégorie des savoir-faire, dont les ressources présentes à la section VI « Savoir Interagir », au S 6.3 « Savoir communiquer en prenant en compte les différences °sociolinguistiques / socioculturelles° », et au S 6.3.3 « Savoir varier les registres selon les situations » (CARAP, 2012 : 55-56). Cet échantillon illustre la manière dont la place faite à la variation dans les descripteurs du CARAP est plus importante et mieux détaillée par rapport au CECR, car elle est en relation avec un ensemble de savoirs et de compétences. On y retrouve également plus de nuances entre les différents types de variations comme les différences de fonctionnements entre l'écrit et l'oral, absente du Cadre. L'inclusion de descripteurs en lien avec la variation dans les trois sous-ensembles du CARAP corrobore également l'idée que la variation traverse l'ensemble des savoirs et peut affecter diverses compétences comme l'interaction, ce qui met en lumière l'aspect social de son utilisation et donc l'importance de la compétence sociolinguistique. La réflexion sur la présence de la variation dans les Cadres de référence doit donc se poursuivre, en prenant exemple sur des référentiels plus inclusifs comme le CARAP.

2.4.2 Quelle articulation des contextes guidés et non-guidés pour l'input variationnel ?

La réflexion sur l'acquisition de la variation en langue cible « contribue également aux arguments en faveur d'un input authentique » (Boulton & Tyne, 2014 : 22). La question de la diversification de l'input semble en effet déterminante dans l'enseignement de la variation, surtout car la norme constitue le « premier *input* pour des apprenants de FLE, et reste souvent la seule actualisation de la langue à laquelle ils ont accès » (Paternostro, 2014 : 107, renvoyant aux travaux de Valdman, 1989 et Detey & Racine, 2012). Mais il convient d'apporter une distinction entre l'input reçu en classe par le biais des ressources d'apprentissage et celui reçu en milieu naturel par exemple lors de voyages, séjours linguistiques, donnant notamment la possibilité d'interagir avec les personnes natives.

Mougeon, Nadasdi et Rehner (2002) suggèrent ainsi que le contact avec des natifs-ves est « un facteur qui exerce une influence positive sur l'appropriation de la variation sociolinguistique par les apprenants de FL2 avancés, notamment pour ce qui concerne les variantes non standard courantes ». La situation de contact avec les locuteurs et locutrices natives se réalise particulièrement dans le cadre d'études à l'étranger, à l'instar des travaux de Regan (1996 ; 1998 ; 2002 ; 2010) sur l'incidence d'une année d'étude en France chez des étudiant-e-s irlandais-e-s. L'autrice observe que non seulement les étudiant-e-s se sont rapprochés de la norme native, mais qu'à leur retour les acquis ne semblent pas s'annuler et la norme sociolinguistique apprise semble se maintenir malgré le retour à un input scolaire (Regan, 2002). Les séjours à l'étranger seraient donc intéressants pour la construction de « schémas sociolinguistiques » dans le cadre du développement et de l'acquisition de la compétence sociolinguistique (Viana dos Santos, Buson & Chevrot, 2018). Si la situation qui nous concerne est celle de la classe de langue et donc du contexte guidé, la question des séjours à l'étranger représente un intérêt certain pour l'acquisition de la compétence sociolinguistique (voir en particulier Regan, Howard & Lemée, 2009).

Mais si des progrès sont avérés sur le plan linguistique et si le contact avec un input naturel semble positif pour le développement de la compétence sociolinguistique en langue seconde, on peut se demander si cela est toujours relié à la conscience de l'usage des variantes. En effet, l'exposition à la variation de façon non guidée pose également des problèmes quand des étudiant-e-s partent en échange en parlant un français trop normé, et reviennent parfois en utilisant une langue trop familière dans un contexte formel (Lah, 2012 : 82). Favart (2010a : 185) observe dans cette idée que si après un séjour en France les étudiant-e-s acquièrent une « aisance à l'oral », l'adéquation sociolinguistique de l'utilisation des nouvelles formes linguistiques acquises peut faire défaut. L'étude de Green (2012) illustre également cela et conclut sur l'importance d'aborder les variables sociolinguistiques en classe.

Dans le cas des apprenant-e-s de niveau avancé la question est d'une plus grande importance car leur position sera encline selon Filliolet (1984 : 91) à « tendre à plus de naturel, à plus de "décontraction" dans tous les cas ». Les manifestations de cette attitude sont visibles entre autres dans une « utilisation plus ou moins "sauvage" de termes et de structures qu'il a entendus ici ou là dans des circonstances particulières, mais dont il généralise l'emploi » (Filliolet, 1984 : 91). Ce constat semble particulièrement se retrouver lors de la situation de retours de séjours à l'étranger comme les études ci-dessus le décrivent, où l'apport positif de la rencontre avec un input naturel peut être annulé par une conscientisation des emplois absente.

Cela amène donc un argument pour soutenir le fait que l'exposition à un input varié doit non seulement s'accompagner d'explications en classe, mais aussi que la variation devrait être abordée en contexte guidé. En effet, malgré un bénéfice certain, les mobilités à l'étranger ne suffisent pas pour développer une compétence complète à l'égard du/de la locuteur-trice natif-ve (Regan, 1998 : 84).

L'exposition à un input varié et le travail sur la compétence sociolinguistique ne doit donc pas être relégué au contact avec les personnes natives, cela non seulement pour les apprenant-e-s qui ne peuvent pas faire ce genre d'expérience, mais aussi pour les apprenant-e-s revenant d'un tel séjour et réintégrant le milieu guidé (Howard, 2010 : 293). Un enseignement sur la variation sociolinguistique en contexte guidé peut donc non seulement aider à conserver les effets positifs d'un contact avec un input naturel mais également permettre aux apprenant-e-s qui n'ont pas cette possibilité de travailler sur cette compétence en classe (Dewaele & Regan, 2002 : 143).

L'accès à un input naturel grâce au contact avec des locuteurs et locutrices natifs-ves est donc une importante plus-value, mais il montre ses limites : il ne doit pas représenter la seule voie possible d'accès à la variation en langue cible. Pour certaines variations comme la diaphasique, la question est importante à cause de l'aspect social de son utilisation et le fait de devoir construire les références sociales externes associées à l'emploi de la langue (Gadet, 2001 : 66). On pourrait donc penser que la situation de contact avec des personnes natives est propice à cette construction, mais on peut s'interroger jusqu'à quel point. En effet, certains phénomènes, tel que l'omission du « ne » de négation pour lequel même les locuteurs et locutrices natifs-ves qui l'utilisent peinent à le décrire précisément (Gadet, 2004 : 23) auraient certainement intérêt à bénéficier d'un enseignement théorique en classe, car la possibilité de faire le lien entre fait de langue et usage permet de parvenir à une connaissance et un usage éclairé. C'est une réflexion importante à mener à côté des possibilités d'accès à un input naturel hors de la classe. La question des ressources dans cette question est centrale, grâce à des supports adaptés permettant d'entrer en contact avec la variation en milieu guidé mais également porter une réflexion sur les emplois.

2.4.3 Quelles ressources pour aborder la variation en classe ?

2.4.3.1 Documents authentiques oraux : les corpus

Aborder la variation en classe demande de s'appuyer sur des ressources pertinentes pour ce faire, à l'intérieur desquelles la question des documents authentiques est particulièrement porteuse. Le document authentique est défini par Abé, Carton, Cembalo et Régent (1979 : 2-3) en « termes positifs » comme « un énoncé produit dans une situation réelle de communication ». L'apport de l'authenticité des documents dans un objectif d'exposition à la langue serait le fait d'accroître la « probabilité qu'ils offriront bien à l'apprenant les moyens d'acquérir les savoirs dont il aura besoin pour fonctionner langagièrement en situation "réelle" » (Holec, 1990 : 67-68).

Mais la problématique principale de l'utilisation des documents authentiques est le fait de savoir si les sortir de leur contexte et les utiliser pour un autre objectif que leur raison d'être primaire peut mettre en cause leur authenticité (Abé, Carton, Cembalo & Régent, 1979 : 3). La réponse des

chercheurs est celle de dire que dans la mesure où le décodage d'un document peut être réalisé par un public différent que celui initialement prévu, il semble légitime de « faire des apprenants de langue des observateurs de cette langue » (Abé, Carton, Cembalo et Régent, 1979 : 3-4). Cette question est plus récemment abordée par Parpette (2009 : 278) qui met en lumière la problématique de la décontextualisation des discours oraux sortis de leur contexte, et la difficulté à comprendre des énoncés qui ne nous sont pas destinés. Le document authentique doit donc faire l'objet d'un aménagement pour son utilisation en classe, qui intervient selon Mangiante (2009 : 279) dès le début, dans la mesure où, dès lors qu'il est utilisé par un-e enseignant-e, le document est recontextualisé et réinterprété « dès la collecte [...] jusqu'à son contexte d'utilisation en classe ».

Le document authentique, de par son contexte de production, représenterait donc une ressource de choix pour aborder la variation en classe, mais son utilisation n'est pas sans soulever quelques questions : selon Carette (2009 : 276-277), les enseignant-e-s seraient réservé-e-s quant à l'usage des documents authentiques jugés trop complexes surtout avec les niveaux débutants. L'autrice conseille de ne pas confondre document et tâche, et appuie sur le fait que l'importance des enseignant-e-s est aussi à trouver dans le fait de créer une médiation entre le document et les apprenant-e-s (Carette, 2009 : 276-277).

Si les documents authentiques peuvent être aussi bien écrits qu'oraux, la question des documents oraux semble être la plus dynamique dans cette réflexion actuellement, notamment par le biais des corpus oraux qui prennent de plus en plus de place dans la recherche⁴², même si dans les faits les corpus disponibles sont majoritairement écrits (voire mixtes) (Boulton & Tyne, 2014 : 46). De plus, l'utilisation de documents authentiques oraux en didactique n'est pas une pratique récente à l'instar du projet « Les Orléanais ont la parole » (Biggs & Dalwood, 1976, dans Chambers, 2009), « premier manuel de FLE – et peut-être de langue – à base de corpus » (Chambers, 2009 : 21)⁴³.

L'intérêt du recours au corpus serait à trouver dans le fait « constituer des descriptions plus proches de la réalité des usages courants de la langue parlée » (Debaisieux, 2008 : 112). Il permet notamment d'être confronté à la « diversité des productions » contre un « modèle unique », jouant le rôle d'outil de comparaison pour les apprenant-e-s avec le « modèle singulièrement appauvri » du matériel didactique ou des grammaires (Debaisieux, 2009b : 50). L'intérêt est double dans une logique de formation à l'interaction, les corpus permettant d'accéder « à la contextualisation et à la variation pour que les apprenants apprennent à interagir de façon appropriée » (André, 2019a : 212). Un espace de réflexion important se forme ainsi autour du rôle des corpus oraux d'interaction et/ou pour un

⁴² Voir le n°31 des *Mélanges CRAPEL* (2009), le n°68-69 de la revue *Linx* (2013) et le n°15 de la revue *Corpus* (2016).

⁴³ On peut également mentionner des travaux théoriques à visée pratique comme Lebre-Peytard (1990) qui prenait position pour le travail sur des « discours oraux spontanés ».

travail sur la compétence d'interaction orale qui semble être une piste particulièrement porteuse (voir Alberdi, Etienne & Jouin-Chardon, 2018 ; Ravazzolo & Etienne, 2019 ; André, 2019b ; Oursel, 2020).

L'intérêt des corpus pour l'enseignement est donc de plus en plus discuté (voir le volume édité par Sinclair, 2004 ; Tyne, 2009 ; Di Vito, 2013 entre autres), aussi bien pour les langues secondes que premières (voir Boulton *et al.*, 2013). Mais l'utilisation des corpus se doit d'être pertinente, car leur « *validité didactique* dépend des usages que l'on veut en faire et qu'on en fait » (De Pietro, Gagnon & Rehm, 2020 : 221) (les autres soulignent), ce qui pose la question de la formation des enseignant-e-s à leur utilisation (André, 2019a : 221). La question de l'aménagement des documents authentiques est donc reliée à celle de l'accompagnement à leur utilisation pédagogique, même si l'utilisation du corpus en classe est aussi conçue comme une manière de développer l'autonomie de l'apprenant-e dans la visée du « *data-driven/discovery learning* » (Bernardini, 2004 : 31-32).

Dans le cadre de l'enseignement de la variation, le rôle à jouer des corpus est multiple : il peut être envisagé dans la description de celle-ci, l'utilisation qu'on peut faire de ces descriptions dans le cadre de la formation des enseignant-e-s et la création de projets didactiques (Detey, 2017). Le manuel « Les variétés du français parlé dans l'espace francophone : ressources pour l'enseignement » (Detey, Durand, Laks & Lyche, eds., 2010), est un exemple de ressources orales didactisées à des fins d'apprentissage, parce qu'elles sont accompagnées d'aides théoriques sur les différentes composantes linguistiques présentes dans les enregistrements. Ce type d'initiative prend place dans un souci de travail de description et d'analyse de la « matérialité vivante » de la langue permettant d'en « renouveler l'enseignement » (Detey, Durand, Laks & Lyche, eds., 2010 : 17-18). Dans le cadre d'exploitation plus ponctuelle de ressources tirées de corpus Paternostro (2014) présente une séance didactique réalisée avec un extrait du corpus *Multicultural Paris French* dont les interactions peuvent représenter « un observatoire privilégié sur un certain aspect de la langue ordinaire (des interactions entre jeunes) » et donnent aux apprenant-e-s la possibilité d'être exposés à des traits linguistiques rares en cours de FLE, en tant qu' « éveil à la variation ».

À côté de corpus le plus souvent unilingues des ressources multilingues ont également été développées : c'est le cas du corpus C-ORAL-ROM (Cresti & Moneglia, eds., 2005) réunissant des extraits de discours authentiques en quatre langues romanes. Le corpus se prête aussi bien à une utilisation linguistique que didactique (Deulofeu & Caddéo, 2009) : on peut se référer aux études présentes dans le volume dirigé par Nicolás Martínez (2007) pour des exemples d'applications sur ce dernier aspect.

Si l'utilisation des corpus oraux en FLE est donc en bonne voie, des points négatifs subsistent, surtout dans le secondaire où la majorité des enseignant-e-s n'y ont pas recours ; si en contexte universitaire c'est plus fréquent cela est principalement à l'initiative d'enseignant-e-s spécialistes (Chambers, 2009 : 27). L'offre du type de données également n'est pas encore tout à fait satisfaisante,

l'oral étant souvent tiré des médias et non d'interactions de la vie courante (Boulton & Tyne, 2014 : 107). La question se pose également de l'utilisation de documents authentiques oraux avec les apprenant-e-s de niveau débutant, pour qui la question est plus complexe (Parpette, 2018 : 25-27).

2.4.3.2 Documents authentiques écrits : la littérature

D'après Defays, Delbart, Hammani et Saenen (2014 : 23), le texte littéraire peut être placé dans la catégorie des textes authentiques quand il se présente « sous la forme d'extrait(s) ou d'œuvre intégrale » tout en se différenciant des textes de type pragmatique. Dans le cadre de l'utilisation de documents authentiques pour l'enseignement des langues, le texte littérature semble donc être une ressource à ne pas négliger. L'utilisation du texte littéraire a en effet toujours intéressé la didactique (voir Albert & Souchon, 2000), même s'il peut sembler paradoxal de l'envisager pour un travail sur la variation, dans la mesure où la littérature peut renvoyer une vision très normée de la langue.

Néanmoins les potentialités de la littérature pour travailler sur les structures langagières de la langue cible sont importantes, sorte d'« exploitation pédagogique » des possibles pour les apprenant-e-s d'après Besse (1982 : 34) :

Le document littéraire dans la classe de langue ne devrait pas être conçu, à notre avis, comme un lieu d'enseignement de la langue, de la civilisation ou des théories critiques, mais comme un lieu d'apprentissage dans lesquels les étudiants peuvent explorer tous les possibles (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère et toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles qui s'inscrivent en elle. Comme un lieu d'exploitation pédagogique de ce qui est en voie d'acquisition, plutôt que comme prétexte à enseigner de nouvelles connaissances.

Le texte littéraire pourrait ainsi servir d'exposition à la diversité de la langue cible, et ce notamment grâce à la créativité linguistique des auteur-e-s. En effet, la particularité du texte littéraire est qu'il est régi par un « projet esthétique (qui peut aussi être un procès de l'esthétique) », ainsi que « l'expression d'une subjectivité plus ou moins explicitement présente (à travers le ton de l'auteur, son ironie, ses non-dits, ses marqueurs stylistiques etc.) » (Defays, Delbart, Hammani & Saenen, 2014 : 42). Ces projets esthétiques et la manière dont l'auteur va transposer cette subjectivité dans la langue représente la porte d'entrée de la variation dans l'écrit littéraire, en amenant une vision personnelle de la langue, qui peut s'opposer à la langue littéraire et s'éloigner, parfois de façon importante, de la norme. La littérature pourrait ainsi permettre de « relativiser l'importance encore souvent accordée à la norme, ou du moins à l'envisager comme un facteur qui peut être limitant » (Baptiste, 2015 : 209).

C'est notamment le cas de la littérature du 20^{ème} siècle, qui a ouvert « de diverses façons la porte à l'oral, dans un mouvement qui, à chaque fois, a renouvelé l'écriture romanesque, mais aussi modifié notre perception de la langue même et de ses codes » (Baptiste, 2015 : 214). L'autrice propose que ces « expérimentations langagières », aussi diverses que les écrivain-e-s ayant pris part à ce mouvement, représentent « un terrain privilégié de réflexion sur la langue pour un apprenant ». Cet

« oral »⁴⁴ représenté au sein du roman (qualifié de « style oralisé » par Luzzati & Luzzati, 1987), notamment dans les dialogues, est un « système parallèle qui n'offre pas la représentation combinatoire propre au système de l'interaction orale », mais pourrait servir à faciliter « certaines opérations de repérages » (Weber, 2013 : 49). Weber prend l'exemple d'un extrait tiré d'un roman d'Anna Gavalda qu'elle présente dans une visée didactique en décomposant les différents phénomènes linguistiques utilisés par l'autrice pour imiter la langue orale de nature informelle d'une discussion amicale (Weber, 2013 : 247-249).

L'utilisation de la littérature dans le but d'étudier des formes non-standard de la langue et y apporter une réflexion a fait l'objet d'études plus anciennes (voir Calvi, 1996), montrant que l'utilisation didactique de ce matériel peut permettre de travailler un grand nombre d'aspects variationnels. La démonstration récente de Favata et Tronci (2019) sur un roman de l'autrice italienne Rossana Campo témoigne ainsi de la manière dont les traits de variations repérables dans l'œuvre s'étendent du diaphasique au diatopique jusqu'au diastratique. Si leur propos est plus particulièrement axé sur l'enseignement de l'italien en tant que langue première, d'autres travaux illustrent également le potentiel de la littérature italienne sur les divers aspects de la variation pour son enseignement en tant que langue seconde (voir Corbucci, 2007). On voit donc que malgré le caractère à première vue plutôt incompatible entre littérature et variation, des travaux anciens comme récents donnent une place à cette ressource dans le cadre d'un travail sur la diversité des usages de la langue dans une perspective réflexive.

2.4.3.3 La variation dans les manuels, méthodes et grammaires

Les manuels restent encore très présents dans les salles de classe et ne sont pas nécessairement complétés avec des documents authentiques. Les études s'accordent pour dire que la variation linguistique y est généralement peu représentée : en FLE, de façon ponctuelle et « anecdotique » selon Jamet (2008 : 35)⁴⁵. Ainsi, malgré des avancées en matière d'authenticité des données utilisées pour l'enseignement, il existe donc encore un décalage entre les données naturelles et la présentation de la langue/les documents présents dans les manuels, un constat corroboré par de nombreuses études (Etienne & Sax, 2009 ; Surcouf & Giroud, 2016 ; Ravazzolo, Traverso, Jouin et Vigner, 2015).

Cela est particulièrement visible dans l'absence de documents oraux spontanés issus d'une situation réelle (Bento, 2008 : 193), les manuels et méthodes restant encore souvent composés de

⁴⁴ Ce terme devant être avant tout chose relativisé et appréhendé dans ses limites, l'« oral » représenté des écrivain-e-s dans sa conversion à l'écrit littéraire étant l'idée que se font les romancier-e-s de la langue parlée, plus ou moins caricaturale, orientée selon les projets personnels d'écriture, etc.

⁴⁵ la même chose étant remarquée par Pizzolo Torquato (2011 : 158) pour les manuels d'italien.

dialogues fabriqués pour les besoins de l'apprentissage qui pâtissent par leur artificialité communicative (Ravazzolo, Traverso, Jouin & Vigner, 2015 : 149) et s'opposent donc aux documents authentiques tirés de situations de communication réelles. Si les dialogues construits dans les manuels de langue sont donc « éloignés de la réalité des pratiques langagières en usage », leur utilisation peut aussi être expliquée par le fait que les documents oraux authentiques sont encore difficiles à trouver et à utiliser (André, 2018 : 73). Ces dialogues fabriqués sont donc des objets paradoxaux : si on peut redouter que leur artificialité ne puisse pas « préparer les apprenants à la diversité des discours oraux rencontrés en situation réelle » (Parpette, 1998 : 128), ils continuent à être utilisés en classe.

La question des descriptions présentes dans les manuels s'avère également problématique, surtout concernant le niveau oral-écrit et les registres de langue : Favart (2010a : 189-190) observe ainsi une « sur-légitimité de l'écrit au dépend de l'oral » et « une vision limitée de la variation diaphasique ». Les représentations véhiculées par le matériel didactique sont donc à repenser : selon Baptiste (2015 : 214), la question de la distinction entre l'oral et de l'écrit est peu abordée dans les ouvrages pour les niveaux avancés, ou en assimilant oral et registre familier, voire en montrant l'écrit « comme une sorte de refus de l'oral ». La question du métadiscours utilisée dans les manuels pour aborder la question des registres a été étudiée récemment par Axampanopoulos (2021), qui soutient dans sa conclusion que « le métadiscours registral s'inscrit pleinement dans la logique de la standardisation du français ». Les manuels, en plus d'offrir des ressources peu authentiques, servent donc aussi à véhiculer des représentations peu pertinentes sur la variation, dans des classements réducteurs ou orientés, mais aussi quant au choix des contenus comme le fait de présenter des thématiques axées principalement sur la France au détriment de la francophonie (Sheeren, 2016c : 74-76).

Quelques ressources essaient néanmoins de proposer une langue plus proche de la réalité des usages (voir Chollet & Robert, 2017, en FLE ; Zamora Muñoz, Alessandro & Hernández, 2010 pour l'italien). Mais même les manuels souhaitant offrir une meilleure inclusion de la variation peuvent ne pas se révéler tout à fait pertinents dans une perspective didactique : en phonétique Falkert (2019) relève que si des manuels mentionnent des variantes et proposent des explications sur celles-ci, le niveau sociolinguistique est moins réussi. De plus, le constat est que les études ne sont pas utilisées à leur juste potentiel, car selon David (2008 : 44), si les variations linguistiques et en particulier orales bénéficient de nombreuses études, ce sont les transpositions didactiques qui restent à réaliser.

Mais certaines études semblent aussi montrer que les choses évoluent comme Cutrì (2016) en italien ou Sheeren (2016b) en FLE, évoquant une meilleure prise en compte de certaines variantes dans les manuels. Dans la mesure où ceux-ci restent particulièrement utilisés en classe, il semble assez contreproductif de se positionner contre leur utilisation mais plutôt de se placer dans la visée de leur emploi raisonné et complété le plus possible par des documents authentiques.

2.4.4 Bilan : la variation en contexte scolaire, vers un éclairage sociolinguistique

Les apports de la sociolinguistique pour la didactique semblent être une voie à étudier dans la formation des enseignant-e-s et dans les pratiques de classe. Tout d’abord, en termes de représentations, une visée sociolinguistique permet de regarder la variation d’une autre manière pour appréhender celle-ci non pas comme « une scorie des discours » ou la « manifestation de compétence linguistique limitée de la part des locuteurs » mais bien comme une « propriété fondamentale de l’exercice du langage », posant la langue comme plurinorme et ses locuteurs et locutrices pluristylistiques (Boutet & Gadet, 2003 : 18). En ce sens, une sociolinguistique « à visée didactique » aurait tout intérêt à être intégrée à la formation des futur-e-s enseignant-e-s et aux contenus en classe, puisqu’elle ne met pas « en cause les objets d’enseignement, mais réfléchit au sens à leur donner » (Gadet & Guerin, 2008 : 24).

Dans cette idée, une intégration de la variation dans les contenus ne devrait pas seulement bénéficier à l’enseignement des langues secondes mais à celui des langues premières : c’est ce que Paternostro (2017 : 288) propose par rapport à la compétence sociolinguistique des apprenant-e-s de langue première. Guerin (2014 : 157-159) montre ainsi que, malgré une perfectibilité certaine, l’enseignement du FLE tente de s’appuyer sur la présentation des usages réels de la langue, alors qu’on observe en français langue première un usage « reconstruit, idéalisé, des locuteurs ». Des travaux évoquent ainsi les possibilités de faire des ponts entre les deux didactiques, notamment sur la question du style où Buson (2010b) observe que les ressources en FLE peuvent être une inspiration pour la question en français langue première.

Des propositions de formation des enseignant-e-s à visée sociolinguistique sont repérables dans Lambert et Trimaille (2012)⁴⁶ en français langue première sur la variation stylistique. Comme le montrent les auteurs grâce notamment à l’utilisation de matériel empirique tiré de leurs propres recherches, l’enjeu est de donner matière aux enseignant-e-s à effectuer un travail sur leur compétence de réception, de perception et d’analyse de la souplesse stylistique dans une logique de thématisation et conscientisation de son fonctionnement, ses formes etc. (Lambert & Trimaille, 2012 : 265). Cette perspective semble être une réflexion tout à fait pertinente pour les enseignant-e-s de langues secondes également, qui bénéficieraient certainement de la possibilité de pouvoir réfléchir à la langue enseignée autour de ces plans et notamment quant à la diversité des usages.

En effet, un autre aspect important dans le fait de proposer une réflexion sociolinguistique à l’enseignement de la variation et celle concernant la conscientisation des formes linguistiques à présenter aux apprenant-e-s. Cette idée a été développée en filigrane tout au long de ce chapitre et

⁴⁶ Voir également le travail d’Auzanneau et Leclère (2014).

elle nous semble être le point central sur lequel achever cette présentation car cet enseignement ne peut avoir lieu sans faire prendre conscience aux apprenant-e-s des emplois mais aussi des connotations sociales derrière les faits linguistiques étudiés. La question d'une conscience langagière orale est abordée par Weber (2006 : 33) à travers l'étude de faits précis en tant qu'« observation réfléchie » (l'autrice souligne) :

Ces moments dits d'*arrêt* sur les lois de l'oral, d'observation réfléchie, constituent une entrée pédagogiquement intéressante pour le développement de *la conscience langagière orale* en langue étrangère. De plus, elle facilite la réception/compréhension, c'est-à-dire l'accès au sens. C'est aussi l'occasion de pointer la nécessaire modélisation du français parlé dans toutes ses richesses et l'utilité de rendre ces notions pédagogiquement exploitables.

Si ses propos portent sur l'oral, il nous semble légitime de penser que ce travail d'« observation réfléchie » pourrait s'appliquer à tous les niveaux de la variation, et prendrait un sens certain en le reliant aux connaissances préalables des apprenant-e-s sur la variation dans les langues connues.

En termes de ressources, l'emploi de corpus d'oral authentique trouverait toute sa place dans la formation des enseignant-e-s (voir Detey, Durand, Laks & Lyche, 2011), mais également comme outil de choix pour travailler la question des usages en classe avec les apprenant-e-s : André (2018 : 85) présente la voie d'une « sociolinguistique de corpus » dans l'observation et l'analyse langagière que font les élèves des phénomènes observés dans les ressources « en tentant de saisir les multiples influences qui conditionnent leur apparition (locuteurs, lieux, objectifs communicatifs, règles interactionnelles, etc.) ». Cette « sociolinguistique de corpus » pourrait s'associer à l'analyse de phénomènes dans une même perspective grâce à d'autres types de supports comme la littérature à l'écrit (voir Favata & Tronci, 2019).

Ainsi, l'enseignement de la variation doit se conjuguer nécessairement avec des considérations sociolinguistiques dans la mesure où les diverses variantes correspondent à des usages dont les apprenant-e-s doivent être conscient-e-s. Cela donne non seulement une justification à l'enseignement de la variation dans le fait de ne pas occulter tout un pan des usages de la langue mais assure également que leur compréhension (et éventuellement leur production si cela semble souhaitable au regard des objectifs d'apprentissage) sera conscientisée en fonction des divers plans variationnels. En conclusion, la rencontre avec les variantes langagières correspond pour les apprenant-e-s à une réalité qui ne peut être occultée. Elle doit être éclairée selon la formule de Guerin (2011b : 140), posant « l'intérêt à traiter la question de l'enseignement de la langue avec un éclairage sur les usages, les pratiques langagières et les usagers, les locuteurs, pour ne pas risquer de proposer des savoirs qui, faute de lien avec la réalité, ne seraient pas intégrés pour servir une compétence ». L'apport de la sociolinguistique en didactique permettrait ainsi de ne pas seulement faire apprendre des formes linguistiques mais de contribuer au développement d'une réelle compétence de communication dans sa dimension sociolinguistique, pour le bénéfice de la compétence linguistique générale de l'apprenant-e.

Seconde partie – Cadre contextuel, méthodologique et analytique

3.1 Introduction

La seconde partie de cette thèse aura pour but de présenter le cadre contextuel, méthodologique et analytique de la recherche, qui permettront de mettre en perspective notre étude sur les divers plans cités. Les trois parties qui aborderont ces points sont organisées dans un déroulé s'achevant sur la présentation du cadre analytique, après avoir défini la méthodologie de notre recherche et introduit le contexte dans lequel l'étude s'est tenue ainsi que les deux publics auxquels elle était destinée.

Cette première partie situera donc le contexte d'enseignement dans lequel ont pris place nos deux expérimentations réalisées en classe d'italien en France et de français en Italie, en revenant sur la situation des deux langues dans les contextes scolaires respectifs. Cet arrière-plan contextuel sera complété par la présentation du cadre particulier dans lequel s'est insérée notre recherche qui est celui de deux types de parcours bilingue dans le secondaire : la section européenne d'italien en France et le parcours EsaBac en Italie. Ce premier chapitre se terminera par la présentation de nos deux publics d'expérimentation grâce à des données obtenues par le biais de questionnaires de pré-recherche complétés par les apprenant-e-s en amont de l'expérimentation qui s'est tenue en classe.

Le second chapitre s'ouvrira sur l'exposition du cadre méthodologique de notre recherche sur la base de deux expérimentations de terrain qui ont pris la forme de deux recherche-actions et se sont déroulées à deux ans d'écart en raison du contexte sanitaire relatif à la pandémie de Covid-19. Cette modalité particulière qui a représenté un important frein à la conduite de notre seconde étude a néanmoins permis d'apporter un retour qualitatif pour la seconde expérimentation réalisée en Italie sur la base des retombées du terrain français. Nous présenterons ensuite les questions et objectifs de notre recherche, puis la constitution du matériel pédagogique pour l'expérimentation en classe.

Enfin, la dernière partie présentera le cadre analytique retenu pour l'analyse des données issues de nos deux expérimentations, à trouver dans les instruments développés pour l'analyse des interactions en classe et plus particulièrement dans le cadre d'un travail à l'orientation plurilingue. Le chapitre s'ouvrira sur le champ de l'interactionnisme en revenant sur les principales notions développées dans le cadre des recherches sur l'interaction et l'acquisition, pour venir aborder dans un second temps la question des interactions en classe de langue. Nous présenterons à cette occasion les instruments développés dans le cadre des analyses d'interaction dans l'enseignement bilingue et en intercompréhension intégrée, avant de conclure par notre démarche analytique.

Chapitre III – Cadre contextuel

3.1.1 Terrains et publics de la recherche : éléments de contexte

3.1.1.1 *L'enseignement de l'italien en France*

Notre recherche axée sur l'apprentissage des langues voisines s'est déroulée dans le cadre de l'enseignement secondaire de l'italien en France et du français en Italie, dans la perspective d'une étude contrastive entre les deux contextes d'enseignement. Notre contexte d'expérimentation est l'enseignement secondaire, à l'instar de notre mémoire de Master⁴⁷. En effet, l'intercompréhension s'est moins développée dans l'enseignement primaire et secondaire comme nous l'avons déjà mentionné, et de ce fait il nous semble important de diffuser l'approche dans ces contextes institutionnels encore peu visés par les méthodes existantes. Contrairement à notre première recherche qui s'est portée seulement sur l'enseignement du français en Italie, cette présente étude s'est également déployée sur des classes d'italien en France, et nous présenterons donc ces deux contextes d'enseignement à la suite en mettant en lumière leurs points communs et spécificités en commençant par le contexte français.

Selon Dabène et Carrasco Perea (2003 : 103-104), les langues romanes avaient une « représentation relativement dévalorisante » dans le pays jusqu'aux années 80, en particulier l'espagnol. Si l'italien jouit au contraire d'un « indéniable capital d'estime lié aux valeurs culturelles dont il est porteur », la langue reste assez peu enseignée en France : à la fin des années 90, elle représente 3,5% du choix de langue vivante des élèves (que cela soit en tant que LV1, LV2 ou LV3) dans le secondaire (Dabène & Carrasco Perea, 2003 : 106). Ce statut est notamment à mettre en perspective avec le choix des autres langues vivantes proposées dans l'enseignement scolaire français et une certaine « polarisation géographique », leur choix étant « fortement conditionné par la proximité d'un pays étranger » (Dabène & Carrasco Perea, 2003 : 105).

L'italien est donc considéré comme une langue « minoritaire et classée parmi les langues vivantes *les moins enseignées* dans le système scolaire français », à hauteur de 6,6% en tant qu'LV2 selon les statistiques du Ministère de l'éducation nationale de 2002, derrière l'espagnol, l'allemand et l'anglais (Causa, 2004 : 428). La langue est notamment un choix populaire en tant que LV3 à hauteur de 49,3% en seconde pour l'année 2002-2003⁴⁸. C'est la quatrième langue vivante apprise au collège/lycée, ayant connu un « certain essor » dans le secondaire depuis 2005 grâce à une « politique de

⁴⁷ Mémoire de master mention Sciences du langage spécialité Français langue étrangère intitulé « *Vers une didactique de l'intercompréhension dans un lycée professionnel italien de la région du Frioul* » (2018 - Aix-Marseille Université), sous la direction de Marco Cappellini.

⁴⁸ D'après le rapport d'information n°63 (2003-2004) de Mr. Jacques LEGENDRE, fait au nom de la commission des affaires culturelles, déposé le 12 novembre 2003. URL : <https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html>

diversification linguistique » de l'éducation nationale (Yasri-Labrique, 2011 : 176). Dans la répartition géographique de son enseignement, ce sont les académies de Grenoble, Nice, Marseille, Lyon, et Nancy-Metz où on compte le plus grand nombre d'apprenant-e-s : si le critère de distance/proximité géographique avec l'Italie peut expliquer cette répartition, des raisons historiques et sociales à trouver dans l'émigration italienne en direction de certaines régions du Nord expliquent la place de l'académie de Nancy-Metz dans ce classement où le critère géographique n'est pas le seul en cause (Causa, 2004 : 428-429).

Concernant l'image de la langue italienne dans l'enseignement, Causa (2004 : 429) observe d'après une précédente recherche de 1995 sur les supports pédagogiques, que l'image de l'Italie telle que représentée est celle d'une « culture savante », recoupant un « stéréotype souvent évoqué par les étudiants selon lequel l'italien est une *langue de culture* (art, littérature, musique,...). » (l'autrice souligne). L'accent est donc mis sur la « culture savante » qui se détache nettement de la « culture quotidienne », l'Italie « de tous les jours » ne semblant pas « assez noble pour en faire un thème d'étude » (Causa, 2004 : 429) (*idem*). De ce fait, même si l'image véhiculée est plutôt positive, le problème réside dans le fait que les contenus pédagogiques donnent une image fantasmée de l'italien, comme idiome « à regarder plutôt que celle d'une langue pour communiquer », loin de l'idée d'une langue vivante mais d'une langue « statique, figée, hors du temps » (Causa, 2004 : 429) (*idem*).

Les motivations d'apprentissage observées Yasri-Labrique (2011 : 185) selon les réponses à un sondage d'apprenant-e-s d'italien de plusieurs niveaux (collège, lycée et adultes) dans la région de l'Hérault comportent deux constantes : un choix personnel ou le résultat de « représentations ethno-socioculturelles positives ». L'italien, malgré sa présence tenue en contexte scolaire français, jouit donc d'un statut plutôt positif dans le cadre de l'enseignement des langues en France. La langue serait notamment « en passe de devenir une « langue personnelle adoptive » dans la configuration sociolinguistique française actuelle », présentant de nombreux atouts pour le choix d'apprentissage en particulier en termes de proximité avec la France et le français, ainsi que sa culture « valorisée sur le plan des représentations interculturelles » (Yasri-Labrique, 2011 : 189). À l'inverse, nous verrons que si l'enseignement du français en Italie est plus beaucoup diffusé, les représentations associées à la langue et son enseignement sont moins positives.

3.1.1.2 L'enseignement du français en Italie

L'enseignement du français en Italie bénéficie d'une longue tradition, mais commence après 1965 à perdre sa place de première langue vivante au profit de l'anglais, alors que le français représentait entre 1924 et 1965 environ 75% de l'enseignement des langues dans le pays (Ambri Berselli, 1991 : 376). La situation actuelle conforte en effet la prédominance de l'anglais comme

première langue vivante, même si contrairement à l'italien en France le français semble avoir conservé sa place de deuxième langue la plus apprise dans le pays, devant l'espagnol et l'allemand.

En revanche, l'espagnol exerce une pression non négligeable sur l'enseignement du français en Italie, avec un gain de popularité dans le pays (et dans l'Europe plus largement) d'après les résultats d'un récent rapport Eurydice (2017 : 81)⁴⁹. La « tendance décroissante » du français, qui doit également composer avec la croissance de l'espagnol, inquiète donc en Italie (Jamet, 2008 : 31). Cette situation se conjugue à des problématiques visant le choix des langues d'apprentissage comme le montre Caon (2012 : 46) qui interroge des apprenant-e-s de collège sur leurs motivations pour apprendre le français. Les réponses montrent que d'une manière générale l'apprentissage du français n'est ni un choix personnel ni un choix familial mais plutôt une conséquence de la présence d'un-e professeur-e de français dans les établissements scolaires.

L'image de la langue semble également moins positive par rapport à celle de l'italien en France, véhiculant un imaginaire plutôt négatif, d'une population prétentieuse et d'une culture démodée (Jamet, 2008 : 31). Ce « caractère passéiste » de la langue, dont l'enseignement est en Italie également associé à celui de la littérature (Sheeren, 2016b : 77-78) pourrait-il expliquer sa décroissance ? La réponse à apporter à cette perte de vitesse du français ne semble en tout cas pas être le fait d'établir des quotas, mais plutôt en démontrant aux apprenant-e-s que le choix du français peut être avantageux (Jamet, 2008 : 32). Le parcours EsaBac que nous présenterons plus loin fait ainsi partie des « nouvelles stratégies de promotion de la langue » pour l'enseignement du français dans le pays (David, 2013).

Néanmoins, peut-on dire que le français est en train de devenir une « petite langue » en Italie (Jamet, 2008) par rapport à la longue tradition de son enseignement dans le pays ? La question des représentations semble peut-être constituer la plus grande source d'inquiétude, dans la mesure où, à l'inverse du français, l'espagnol profite quant à lui d'un capital d'estime beaucoup plus positif (Jamet, 2008 : 31). L'autrice pointe également une « facilité d'apprentissage » ressentie avec l'italien en raison de leur proximité plus importante (Jamet, 2008 : 31) ; si nous ne reviendrons pas ici sur ce point déjà présenté dans le cadre théorique, le fait est que l'italien et le français ont également une proximité linguistique importante. Néanmoins, cela est souligné comme une donnée plus négative que positive, notamment dans le contexte français où la « parenté linguistique » véhicule un sentiment de « dépréciation » :

Or cette parenté linguistique a traditionnellement été considérée comme un facteur de dépréciation : les langues voisines considérées comme faciles ont toujours été dévalorisées dans le contexte scolaire français où l'on oriente trop souvent les bons élèves vers l'allemand, et où l'on se méfie de la ressemblance qui peut constituer une source d'erreur (n'oublions pas les « faux-amis »). (Dabène, 1994 : 169)

⁴⁹ http://publications.europa.eu/resource/ellar/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0004.01/DOC_1

Des études empiriques seraient nécessaires pour mesurer l'évolution de ce constat à présent, alors que chez les apprenant-e-s, cette parenté peut aussi être source de tension, dans le fait de sous-estimer la distance entre les langues ou bien de regarder les possibilités de transferts entre les langues avec suspicion plus leur niveau progresse (Hédiard, 1989 : 226-227). Ainsi, malgré l'ambivalence du rôle de la parenté des deux langues dans l'enseignement, il nous semble que les parallèles à créer entre les deux espaces de recherche semblent particulièrement intéressants à exploiter dans le cadre d'une étude croisée sur l'enseignement de l'italien en France et du français en Italie, notamment dans le cadre des parcours bilingues déployés dans chaque pays.

3.1.2 Les voies d'apprentissage bilingues dans le secondaire en France et en Italie

Notre recherche s'est déroulée à l'intérieur de classes marquées par deux types de parcours bilingues, qui sont les sections européennes en France et le dispositif EsaBac en Italie. Ces deux dispositifs ont de particulier le fait de proposer un apprentissage de la langue soutenu par la présence de cours disciplinaires enseignés en langue cible dans le cursus scolaire. Si les deux parcours partagent cette même caractéristique, ils sont néanmoins très différents, les sections européennes s'inscrivant dans le contexte français alors qu'EsaBac est un programme binational qu'on retrouve donc également en France.

Les sections européennes ou de langues orientales appelées « SELO » sont détaillées dans une circulaire de 1992⁵⁰ comme un parcours proposant « d'offrir à tous les élèves motivés par l'apprentissage des langues vivantes, un itinéraire de formation linguistique adapté à l'acquisition d'une compétence réelle de communication en situation scolaire » (Ould Abdesselam, 2010 : 110). Cela se réalise grâce à trois « conditions essentielles » pour la constitution d'une section :

- Un horaire renforcé pour l'apprentissage de la langue dans les deux premières années du parcours au collège
- L'enseignement dans la langue de la section du programme ou d'une partie du programme d'une ou plusieurs matières scolaires par la suite au lycée
- L'organisation « d'activités culturelles et d'échange » visant à l'acquisition d'un savoir sur la culture du/des pays où la langue de la section est parlée

Selon Maillard (1995 : 18), les SELO « se veulent clairement à la fois la transposition pour des élèves français de l'acquis des sections internationales, et le pendant en France des sections bilingues existant en Allemagne ou se développant en Europe de l'Est ». Si les SELO commencent au collège à partir de la quatrième ces deux premières années ne sont pas réellement de l'enseignement bilingue mais plutôt du renforcement linguistique, et c'est une fois au lycée que les cours disciplinaires en langue

⁵⁰ Circulaire n°92-234 du 19 août 1992.

cible interviennent vraiment (Auger *et al.*, 2013 : 119-121). Le volume horaire supplémentaire est de deux heures (Auger *et al.*, 2013 : 121), et certains établissements choisissent de le séparer entre une heure de langue renforcée et une heure d'enseignement disciplinaire, ce qui a été le cas de notre établissement d'accueil.

À la rentrée 1992, on comptait 105 sections européennes dans quinze académies, dont six en italien (Pernet, 1995). Depuis 2001, elles sont également implantées dans les lycées professionnels et leur nombre continue de se développer (Ould Abdesselam, 2010 : 115). Néanmoins le choix des langues est peu diversifié, l'anglais étant la langue la plus plébiscitée par les sections, devant l'allemand, l'espagnol puis l'italien arrivant en quatrième position d'après une enquête sur l'année scolaire 2006-2007 (Ould Abdesselam, 2010 : 116).

En termes de discipline, la plus prisée est l'histoire-géographie à hauteur de 75% (Auger *et al.*, 2013 : 120). Selon Pernet (1995), ces deux matières :

[...] favorisent la communication orale et les prises de position personnelles, donc l'expression ; elles sont propices à une réflexion sur le sens exact des mots ; elles permettent d'intégrer une démarche interculturelle, une dimension européenne, voire internationale ; ce sont les seules matières dont le programme soit commun à l'ensemble des filières.

Le suivi d'un parcours en section européenne donne lieu à une indication « section européenne » ou « section de langue orientale » sur le diplôme⁵¹, à condition d'obtenir une note seuil à l'épreuve commune de la langue de la section et à l'épreuve spécifique pour la discipline enseignée dans la langue de la section (Ould Abdesselam, 2010 : 114). Pour cette matière les candidat-e-s passent une épreuve orale d'une durée de 40 minutes évaluée par un-e enseignant-e de langue et un-e enseignant-e de la discipline concernée (Auger *et al.*, 2013 : 121).

L'intérêt de ces sections revient ainsi à proposer un horaire d'enseignement supplémentaire pour la langue de la section, ce qui semble apporter des bénéfices réels pour la compétence linguistique, en raison du temps d'apprentissage allongé mais également pour des raisons plus qualitatives à trouver dans « l'utilisation de cette langue comme outil de travail qui permet sa plus grande maîtrise et son affinement » (Auger *et al.*, 2013 : 121). Malgré tout, quelques points négatifs demeurent : le fait que les sections peuvent devenir un « instrument de sélection », l'omniprésence de l'anglais, et le fait que l'enseignement disciplinaire en langue cible arrive seulement au lycée (Auger *et al.*, 2013 : 122-123). Les SELO représentent donc un « bon dispositif, mais trop sélectif et qui n'intervient que trop tardivement » (Auger *et al.*, 2013 : 122-123).

EsaBac est un dispositif franco-italien présenté dans un bulletin spécial de 2010⁵² : à l'origine d'un accord entre les deux gouvernements, il consiste en un « parcours de formation intégrée »

⁵¹ <https://www.education.gouv.fr/bo/2003/42/MENE0302456N.htm>

⁵² Bulletin officiel spécial n°5 du 17 juin 2010 (<https://www.education.gouv.fr/bo/2010/special05/mene1007704a.htm>).

donnant aux apprenant-e-s la possibilité d'une double délivrance du baccalauréat et de l'*Esame di Stato*. Le parcours est commencé en Seconde pour une durée de trois ans et le niveau visé est B2. Aux cours de langue vivante 1 et d'histoire-géographie pour la France se substituent des cours déterminés par un programme commun en langue/littérature et en histoire pour les deux pays, à raison de trois heures par semaine en seconde et de quatre heures en première/terminale pour l'histoire et de quatre heures pour la langue/littérature pendant les trois années⁵³.

Les épreuves finales du baccalauréat/de l'*Esame di Stato* sont aménagées spécifiquement pour le parcours. L'épreuve de langue/littérature en Italie a ainsi abouti à la création d'un « type spécifique d'exercice [...] dans lequel se rencontrent les deux cultures scolaires » sous la forme d'un essai court sur un corpus de plusieurs textes et un document iconographique, comme mélange entre dissertation française et *saggio breve* italien (Weeger, 2015 : 127-128). La spécificité du parcours s'inscrirait donc dans l'effort « pour établir des passerelles entre auteurs français et italiens, afin de souligner leurs influences réciproques et de construire ainsi une culture commune », les programmes de littérature étant réalisés conjointement par les inspections françaises et italiennes (Weeger, 2015 : 125-127). Selon Jamet (2014 : 119), le programme est un « bon exemple de réflexion sur l'intégration entre des cultures éducatives différentes et de leur impact sur la programmation EMILE ».

Si le dispositif n'est donc qu'à environ une décennie de sa mise en place sur le terrain quelques travaux sont déjà disponibles pour mesurer ses effets à l'instar de Rocchi et Schlemminger (2015) sur l'analyse du dispositif EsaBac en Toscane. Les chercheurs rapportent les voix des enseignant-e-s et des apprenant-e-s, les premiers appuyant notamment sur les difficultés pratiques de la mise en place du parcours comme le fait de pouvoir traiter le programme complet. Le dispositif apporte néanmoins satisfaction de manière générale, le double diplôme étant plébiscité pour son ouverture linguistique et historique vers l'Europe et la France. Une des raisons avancées derrière le choix du dispositif pour les apprenant-e-s dans ce sens est celui d'une ouverture à un « mode de vie plurilingue et à l'intégration européenne » (Rocchi & Schlemminger, 2015 : 55-56) (nous traduisons).

L'EsaBac est donc un parcours attractif, ce qui se perçoit par sa sélectivité et le prestige de l'obtention des deux diplômes (Ragno, 2017 : 323). Néanmoins ce qui donne véritablement son caractère au parcours réside dans son aspect pluriculturel, permettant de mettre en relation les deux pays, langues et cultures, les programmes conjoints s'appuyant notamment sur tout une logique de ponts et de contacts aussi bien en littérature qu'en histoire (Ragno, 2017 : 320-322).

Ces deux types de dispositifs bilingues représentent donc une offre pertinente dans le cadre de l'apprentissage des langues voisines. Si l'EsaBac offre de par son parcours de trois ans une mise en pratique et un déploiement plus important que la section européenne, les deux dispositifs répondent

⁵³ <https://eduscol.education.fr/708/sections-binacionales-franco-italiennes-l-esabac>

à une logique d'intégration entre langues et contenus de plus en plus porteuse, malgré l'existence d'un certain élitisme relatif à ce type de parcours. De ce fait, au-delà des aspects politiques et stratégiques de leur existence comme cela peut-être le cas pour l'EsaBac, la poursuite de perspectives plus qualitatives serait dans la construction d'un dialogue raisonné entre les langues et pays visés, à l'instar des programmes d'EsaBac et leur effort dans la construction de passerelles entre les contenus français et italiens. En outre, selon Janin (2008 : 70-71), ces lieux d'enseignement bilingue à l'instar des sections européennes représentent des « espaces innovants » pour y insérer des initiatives éducatives en langues dans la visée du plurilinguisme et de l'intercompréhension.

3.1.3 Les publics de la recherche

3.1.3.1 *Public français : section européenne d'italien dans le Sud-Est de la France*

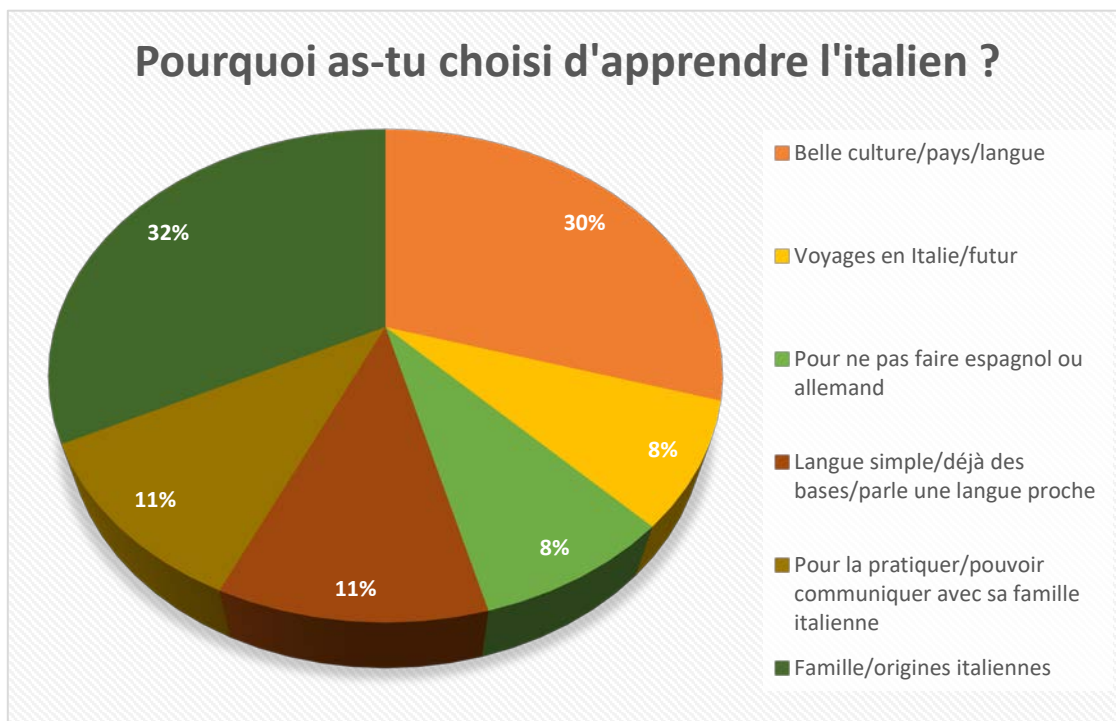
Nous présenterons ci-dessous les deux publics de notre étude grâce aux données récoltées dans le cadre de questionnaires sur leurs biographies langagières et leur apprentissage de la langue cible principalement. En France, notre intervention s'est déroulée auprès de vingt-six apprenant-e-s de la Seconde à la Terminale (une classe de quatorze élèves de Seconde / cinq élèves de Première et sept élèves de Terminale réunis dans une même classe pour les cours de la section européenne) dans un établissement situé dans le Sud-Est de la France⁵⁴. L'apprentissage de l'italien a débuté il y a trois à quatre ans pour les élèves de Seconde (hormis une personne ayant commencé l'apprentissage à l'entrée au lycée), quatre ans pour les Premières et de cinq à sept ans pour les Terminales.

Le français est la langue première majoritaire, plusieurs élèves étant également bilingues : français/italien (3), français/norvégien (1), italien/arabe (1) et une personne trilingue français/italien(napolitain)/arabe(marocain) (1). Les langues apprises en contexte scolaire sont l'anglais et l'italien pour la quasi-totalité des élèves. Une majorité indique également pouvoir comprendre et/ou parler une quatrième langue, apprise/en cours d'apprentissage en contexte scolaire ou bien de manière autonome, dans le cadre familial notamment : l'espagnol (9), le latin (6), le grec (4), l'allemand (4), le provençal (3), le japonais (2), le russe (2), le corse (2), l'arabe (2), le coréen (1), le gitan (1), le portugais (1), la langue des signes française (1), le portugais (1) et le suédois/danois (1).

Concernant les motivations pour apprendre l'italien, celles-ci se regroupent autour de deux pôles principaux : l'image valorisée de l'Italie, de sa culture et de la langue italienne et le fait d'avoir de la famille ou des origines italiennes, quasiment au même niveau dans les réponses. Le fait de pouvoir communiquer avec sa famille (notamment ses grands-parents) revient dans plusieurs réponses, ainsi que le fait d'avoir choisi d'apprendre l'italien suite à un/des voyage(s) en Italie ou par

⁵⁴ Conformément à la convention signée avec l'établissement, celui-ci est identifié indirectement par son code UAI (RNE) : 0130002G.

souhait d'y vivre dans le futur. Les autres motivations évoquent le choix de l'italien pour ne pas faire espagnol ou allemand, ou bien parce que la langue est déjà un peu connue, parfois grâce à la connaissance d'une langue proche (à l'instar du corse dans une réponse). La simplicité perçue de la langue a également été citée :



Graphique 2 : motivations pour l'apprentissage de l'italien dans le public français

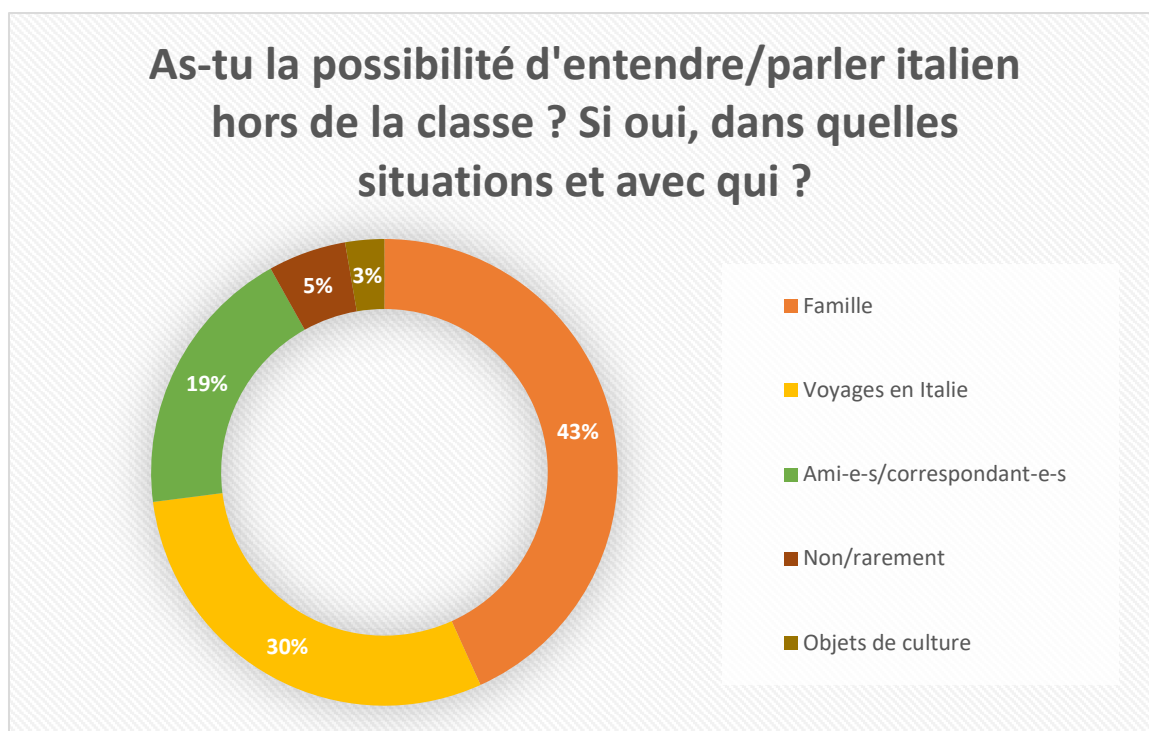
Concernant le choix de s'inscrire en section européenne dont les réponses à cette question sont reproduites ci-dessous, on peut observer que la motivation principale est celle d'approfondir ses connaissances en italien et d'améliorer son niveau, en lien également avec la culture et l'histoire italienne pour quelques réponses (1-4-8-9-11-12-13-14-15-16-20 à 26). Pour certain-e-s apprenant-e-s, ces raisons sont également à trouver dans les bénéfices apportés par la section au niveau du baccalauréat ou de la classe au collège (3-6-19). Les réponses restantes sont d'ordre plus subjectif, notamment le fait de ne pas avoir eu le choix (2), un intérêt pour la section européenne (5), par affection pour la langue italienne/la matière (7-18), pour le fait de pouvoir « s'amuser tout en apprenant » (10), et enfin pour pouvoir choisir l'italien en tant qu'LV2 (17) :

Élèves	Réponses à la question : <i>Pourquoi as-tu choisi de t'inscrire en section européenne ?</i>
1	Pour augmenter mon niveau d'italien. J'ai préféré aller en euro italien plutôt qu'euro anglais parce qu'il est selon moi plus facile de progresser en anglais en dehors des cours plutôt qu'en italien.
2	Disons que je n'ai pas eu le choix.
3	Pour avoir des bonnes notes et des points en plus au bac.
4	Car l'italien me plaît vraiment, le but était de pratiquer le plus possible la langue et devenir bilingue.
5	Cela m'intéressait.

6	Pour avoir une meilleure classe au collège et au lycée pour avoir plus de culture générale.
7	Parce que cette langue m'a toujours plu sachant que j'avais des facilités il était logique que je choisisse cette option.
8	Pour améliorer mon italien et progresser dans cette langue.
9	Parce que je voulais connaître mieux cette langue = 2h heures de cours par semaine n'est pas suffisant et j'adore vraiment cette langue.
10	Parce qu'on s'amuse tout en apprenant.
11	Car je désire avoir un niveau plus élevé au niveau de la langue et une culture générale plus élevée aussi.
12	Pour m'améliorer en italien, avoir un meilleur niveau qu'en seconde. Et d'autres personnes m'y ont poussés.
13	Pour en apprendre plus sur la culture de l'Italie.
14	Pour approfondir mes connaissances par rapport à l'italien et à l'Italie.
15	Pour approfondir mon niveau en italien et en apprendre un peu plus sur sa culture.
16	Pour améliorer mon niveau surtout à l'oral et pour mes études supérieures.
17	Parce que je ne pouvais pas m'inscrire en LV2 italien en première si je ne prenais pas la section européenne.
18	Parce que l'italien est ma matière préférée et que je voulais en faire plus.
19	Pour avoir la mention européenne en fin Terminale.
20	Pour approfondir mes connaissances sur la culture italienne.
21	J'ai choisi cette option pour approfondir mon italien, essayer de parler mieux l'italien et pour connaître des parties de l'histoire de l'Italie.
22	Je voulais approfondir mes connaissances.
23	Pour avoir un bon niveau, la culture.
24	J'ai choisi cela car il me paraissait intéressant d'approfondir ma connaissance de langue et de l'histoire italienne.
25	Pour développer ma culture italienne.
26	Pour améliorer mon niveau d'italien, mais également pour participer au voyage à Naples et voir la ville de ma grand-mère.

Tableau 2 : réponses à la question « Pourquoi as-tu choisi de t'inscrire en section européenne ? »

Les apprenant-e-s disent également avoir de façon générale la possibilité d'être en contact et/ou d'avoir accès à la langue italienne pour la pratiquer en dehors du lycée (une réponse seulement est un non catégorique), même si cela n'est pas forcément le cas régulièrement. Les possibilités d'avoir accès à l'italien en dehors du lycée sont principalement à trouver dans le cadre familial mais également par le biais d'ami-e-s et correspondant-e-s italien-n-e-s, ainsi que lors de voyages scolaires ou de vacances en Italie :



Graphique 3 : exposition à l'italien hors de la classe dans le public français

Concernant la perception de leur expérience d'apprentissage des langues à l'école, qui est une question que nous avons souhaitée poser à nos deux publics pour comprendre leur vision de l'enseignement linguistique dispensé en contexte scolaire, les réponses reproduites ci-dessous montrent des avis très contrastés. Les apprenant-e-s semblent juger leur expérience de manière positive ou de manière négative voire très négative : on retrouve ainsi dans plusieurs réponses une emphase sur le rapport entre l'enseignement suivi et les professeur-e-s, que cela soit dans une perspective négative (5) ou positive (4-15-22). Certain-e-s jugent les méthodes peu efficaces (1-2-6-19), dont deux apprenant-e-s disant ne pas avoir suivi un apprentissage satisfaisant au collège (17-25). Quelques réponses pointent également le cas de l'apprentissage de l'anglais jugé négativement, rapporté notamment à celui de l'italien qui semble perçu comme plus positif (2-4-9-23). Enfin, les réponses positives pointent notamment le rôle d'avoir eu un-e bon-ne professeur-e, d'avoir pu participer à des voyages (4-7-10-11-14-15-21-22-23-25-26). Cet échantillon de réponses quoique très contrasté semble néanmoins faire ressortir une certaine frustration sur le niveau en langue ressenti des apprenant-e-s par rapport à l'apprentissage reçu en milieu scolaire (1-3-1), dont l'horaire trop réduit (13) ou un choix de langues peu élargi (10), voire le sentiment que la langue enseignée ne soit pas « la même chose dans la réalité » (6) :

Élèves	Réponses à la question : <i>Qu'as-tu pensé de ton expérience d'apprentissage des langues à l'école jusqu'ici ?</i>
1	Je pense que l'apprentissage des langues est beaucoup moins bien en France que dans des pays étrangers ; mon expérience a été bien mais en soit pour le nombre d'années

	d'apprentissage des langues le niveau est pas énorme. Pour vraiment pouvoir progresser il faut je pense entendre, écouter, parler les langues en dehors des cours (ex, séries en anglais).
2	Nous avons plus d'heures en anglais, pour le pratiquer, et pourtant je n'y arrive pas, donc pour moi la façon d'enseigner est à changer. En revanche, en italien on nous demande un niveau simple ce qui permet d'apprendre plus facilement, et donc avoir une meilleure performance linguistique.
3	J'avais déjà des facilités et l'école m'a aidé à m'améliorer en langue mais de manière très lente.
4	Anglais nul. Italien très bien j'ai toujours eu de bons professeurs.
5	Au collège avec [nom anonymisé] cela était très difficile mais avec [idem] cela fût facile.
6	Bien mais trop focalisé sur la grammaire, le vocabulaire... De plus, c'est pas la même chose dans la réalité.
7	Bien, sachant qu'au collège et au lycée j'ai participé à plusieurs voyages.
8	Très complète et intéressante.
9	L'apprentissage de l'anglais est laborieux à tel point que j'ai un meilleur niveau en italien alors que j'ai fait moins d'années d'apprentissage.
10	Je suis satisfaite même si je trouve qu'il propose pas beaucoup de langue.
11	Globalement je ne peux pas me plaindre des apprentissages que j'ai eu pour les langues mais le fait de regarder des films et séries en vo m'a beaucoup aidé.
12	J'arrive à apprendre avec de bons profs mais j'ai du mal sinon. Je me perds beaucoup dans la conjugaison des deux langues.
13	Peut-être pas assez d'heures.
14	J'ai pensé que j'ai suivi un bon apprentissage.
15	Bonne expérience d'apprentissage car j'ai eu une bonne professeure.
16	J'ai appris des choses mais je ne pense pas avoir un bon niveau en anglais par exemple.
17	Je n'ai pas appris grand-chose jusqu'à la seconde.
18	J'aime beaucoup les langues, je trouve ça passionnant, elles permettent de connaître de nouvelles cultures.
19	Que les méthodes ne sont pas les bonnes.
20	Je n'aime pas les cours de langues mais j'aime le fait de pouvoir communiquer et mieux comprendre la culture des personnes.
21	Mon expérience d'apprentissage des langues a été bonne les professeurs ont des manières différentes de travailler mais sont toutes bien de mon point de vue.
22	Mes 3 premières années d'italien se sont bien passées, j'avais une bonne prof.
23	Anglais un calvaire. Italien extrêmement bien.
24	J'ai trouvé cela fort intéressant car cela m'a permis de connaître les différentes cultures de ces langues ainsi que les divers dialectes.
25	Au collège l'apprentissage n'était pas bon, on ne faisait rien mais au lycée c'est plus intéressant et je pense que je vais plus progresser.
26	Enrichissante.

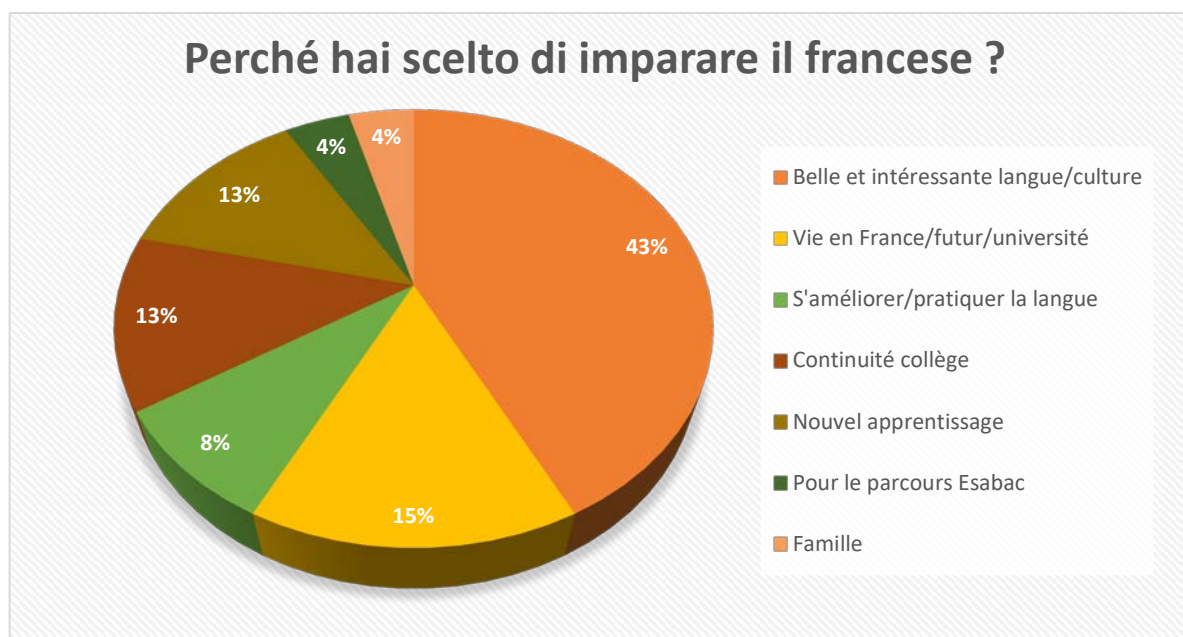
Tableau 3 : réponses à la question « Qu'as-tu pensé de ton expérience d'apprentissage des langues à l'école jusqu'ici » ?

3.1.3.2 Public italien : parcours EsaBac en Vénétie

En Italie, notre public était composé de deux classes suivant le parcours EsaBac dans le lycée classique et européen Marco Foscarini à Venise dans la région de la Vénétie : une classe de *quarta* (l'équivalent d'une Première/Terminale) composée de quatorze élèves et une classe de *terza* (l'équivalent d'une Seconde/Première) comptant vingt-sept élèves. Le français est appris soit depuis cinq/six ans pour les élèves ayant commencé l'apprentissage au collège ou deux/trois ans pour les personnes ayant commencé l'apprentissage à l'entrée du lycée.

L'italien est la langue première de la majorité des apprenant-e-s, avec la présence de plusieurs élèves bilingues : français-italien (4), italien-espagnol (2), amharique-anglais (1), italien-allemand (1), italien-anglais (1) et deux élèves ayant le mandarin comme langue première. En outre, trois élèves ont inscrit un dialecte en tant que langue première : une réponse met le vénitien au rang de langue première avec l'italien, les deux autres réponses indiquant le napolitain/italien et le trévisan/italien. Une élève précise également parler en dialecte émilien-romagnol. À l'instar de la France, la première langue vivante des élèves est l'anglais et la seconde le français à l'entrée du lycée où les langues classiques sont aussi étudiées en tant que discipline obligatoire pour les élèves. La majorité étudie/connait également une quatrième voire une cinquième langue : berbère (1), japonais (1), flamand (1), moldave (1), russe (1), romano (1), sarde (1), bénéventin (1), un dialecte des Abruzzes non spécifié (1), un dialecte de Chine non spécifié (1), mandarin (2), portugais (3), napolitain (3), allemand (6), vénitien (19) et espagnol (22 – souvent étudié en tant qu'LV2 au collège et remplacé par le français à l'entrée du lycée).

Les motivations pour le choix d'apprendre le français montrent des réponses assez analogues au premier public dans l'image positive attribuée à la langue et sa culture. Un peu moins de la moitié des apprenant-e-s évoque ainsi cet aspect quant au choix d'apprentissage, certain-e-s apprenant-e-s donnant néanmoins d'autres raisons plus pragmatiques dans le fait de préférer la langue à l'espagnol ou l'allemand notamment. Vouloir commencer un nouvel apprentissage est aussi une raison plusieurs fois invoquée, tandis que quelques élèves affirment ne pas avoir eu le choix de l'apprentissage du français au collège. Le reste des réponses comprend le fait de vouloir approfondir ses connaissances dans la langue/continuer l'apprentissage commencé au collège/pratiquer la langue, le choix de suivre le parcours EsaBac, le fait de vouloir aller/étudier/vivre en France dans le futur. En revanche, à l'inverse du public français, les raisons familiales ne sont citées que dans deux réponses :



Graphique 4 : motivations pour l'apprentissage du français dans le public italien

Nous avons choisi de réunir la question de la motivation pour le choix du parcours EsaBac et pour l'apprentissage du français dans le questionnaire italien pour des raisons pratiques, ce qui a abouti au fait que les apprenant-e-s ont souvent répondu seulement à une seule des propositions, avec de nombreuses réponses vides quant à l'EsaBac. Les réponses le mentionnant clairement sont reproduites ci-dessous, et confirment principalement les tendances qui font du parcours un choix plébiscité, à savoir la double délivrance du diplôme (4-5-16-31-36), la possibilité de pouvoir se rendre en France dans le cadre de ses études et/ou de son travail futur (2-6-8-9-13-14-18-23-28-41), ou encore le fait d'approfondir l'apprentissage de la langue (3) :

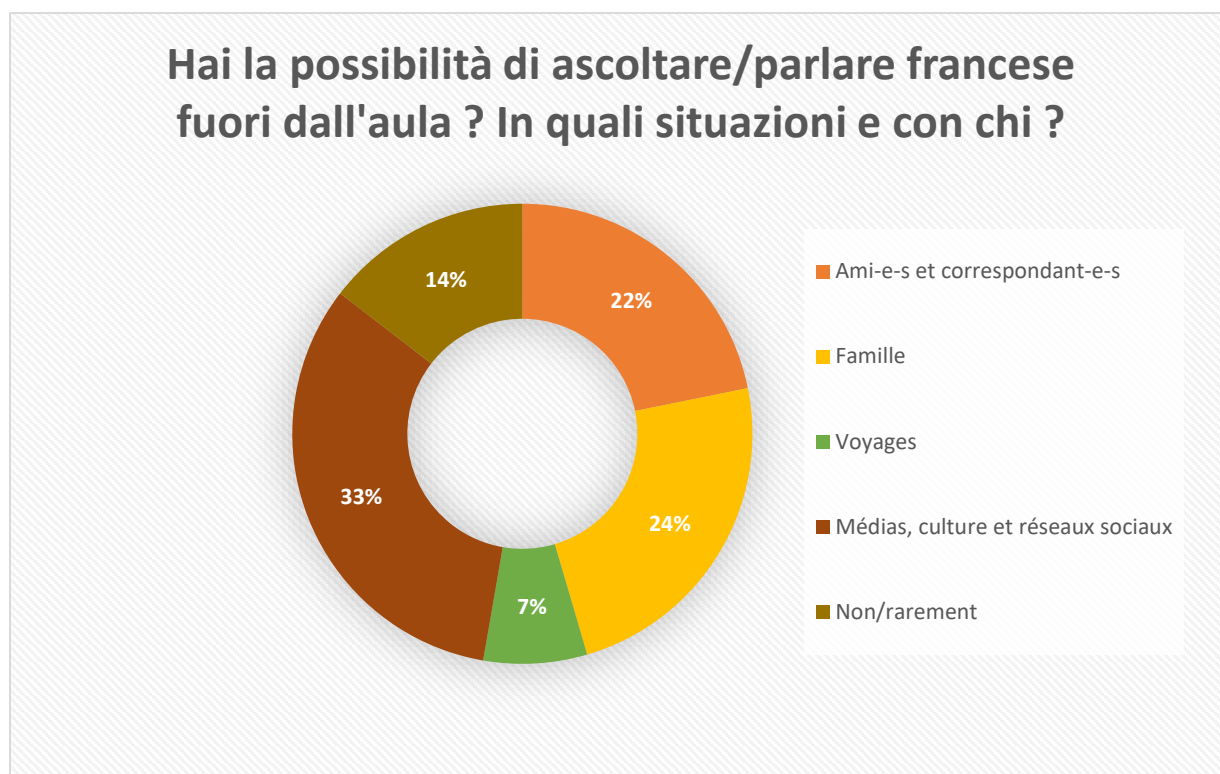
Elèves	Réponses à la question : <i>Perché hai scelto di imparare il francese (e in specifico scegliendo il percorso Esabac) ?</i>
1	Perché un giorno conterei andare a vivere in Francia e per impararlo meglio di quanto non lo parli.
2	Ho deciso di studiare il francese per approfondire e migliorare le conoscenze che già avevo, e di seguire il percorso Esabac per avere in futuro la possibilità di frequentare l'università in Francia.
3	Trovo che il francese è una lingue molto interessante e volevo appronfondirla.
4	Perché penso che poter avere la possibilità di fare oltre alla maturità italiana, quella francese, mi possa essee utile per il futuro.
5	Perché è una bella lingua, la Francia è una potenza economica importante e vorrei avere 2 maturità.
6	Ho scelto il percorso Esabac perché mi offre più opportunità di lavoro e vorrei studiare in Francia.
7	∅
8	Perché avevo imparato il francese alle medie, volevo continuarlo e mi attirava il percorso Esabac per le opportunità che da una volta finito il liceo.

9	Perché è una lingua che mi affascina molto, che trovo molto elegante e che mi dà la possibilità di poter vivere, anche per un breve periodo, in Francia magari frequentando l'università.
10	Ø
11	Il percorso Esabac è stata una conseguenza della scelta della lingua.
12	Ø
13	Il percorso Esabac mi sarà utile per l'università che deciderò in futuro se vorrò frequentarla in Francia, sarà molto utile.
14	Per andare a fare l'università in Francia e per migliorare il francese.
15	Ø
16	Per non dimenticarlo e per ottenere il diploma sia italiano che francese.
17	Volevo avere l'opportunità di andare a fare l'università all'estero e avere più occasioni per entrare in F1 ad assistere i piloti.
18	Per poter frequentare un'università francese.
19	Mi interessa la cultura e penso che sia una lingua utile da sapere in ambito lavorativo.
20	Ø
21	Ø
22	Ø
23	Sono interessato ad un percorso universitario in Francia.
24	Proprio per il percorso Esabac, che le altre sezioni non offrono e anche perché è considerata una lingua fondamentale da sapere.
25	Ø
26	Ø
27	Proprio per l'Esabac, perché penso sia una bella occasione.
28	Ho scelto il francese perché non l'avevo mai provato, e apprezzo il percorso Esabac perché mi apre più del doppio delle opzioni post-diploma che una maturità mi apprirebbe e a me piacerebbe studiare all'estero.
29	Ø
30	Alle superiori ho scelto il percorso Esabac perché lo ritengo più utile rispetto agli altri, per il proseguimento della mia carriera scolastica.
31	Per la doppia maturità principalmente.
32	Ø
33	Ø
34	Ø
35	Del percorso Esabac a quattordici anni non sapevo nulla.
36	Perché è una lingua che ho sempre amato, e ritengo sempre utile avere anche una certificazione d'esame come l'esabac.
37	Ø
38	Ø
39	Perché mi piace e perché nel contesto europeo è fondamentale nel mondo del lavoro, specialmente in quello artistico, nel quale vorrei sfociare.
40	Ø
41	Per imparare una nuova lingua e avere l'opportunità di andare a studiare in Francia.

Tableau 4 : réponses à la question « Pourquoi hai scelto di imparare il francese (e in specifico scegliendo il percorso Esabac) » ?

Pour le contact avec la langue, à l'instar du public français, les apprenant-e-s italien-n-e-s ont de façon générale la possibilité de pratiquer et/ou entendre le français en dehors du lycée, grâce à la famille et des ami-e-s/correspondant-e-s principalement. Néanmoins les apprenant-e-s citent de manière plus

importante la possibilità d'avoir accès à la langue par les médias, réseaux sociaux et objets de culture, une donnée qui obtient le plus haut pourcentage alors qu'elle n'était pratiquement pas citée dans les réponses aux questionnaires en France. En outre le pourcentage d'élève qui répondent ne pas avoir ou n'avoir que rarement la possibilité d'être en contact avec le français en dehors des cours est plus élevé par rapport à la France :



Graphique 5 : exposition au français hors de la classe dans le public italien

La situation sanitaire a en effet eu une influence importante sur les élèves, surtout en *terza*, ce qui s'explique par le fait que cette classe a été perturbée par la pandémie dès leur entrée au lycée. Les enseignements pendant les deux premières années ont donc été fortement impactés et cela se retrouve dans les réponses concernant leurs avis sur l'expérience d'apprentissage des langues, où l'enseignement à distance est cité dans quelques réponses (7-11). À l'instar de la France, les réponses sur le vécu et l'expérience d'apprentissage sont très contrastées, même s'il semblerait que le sentiment général soit plus positif par rapport aux apprenant-e-s français-e-s. Quelques réponses évoquent toutefois des aspects négatifs ou la possibilité de pouvoir améliorer certains paramètres (3-5-19-22-25-39-40), tandis que des apprenant-e-s appuient sur l'importance des professeur-e-s/leurs méthodes d'enseignement (8-10-11-14-16-28) et le fait de pouvoir s'aider des situations hors classe pour apprendre la langue (4-17-21-35) :

Élèves	Réponses à la question : <i>Cosa hai pensato della tua esperienza di apprendimento delle lingue straniere a scuola finora (in generale ma soprattutto per il francese) ?</i>
1	Abbastanza buona.

2	Finora le mie esperienze di approfondimento delle lingue straniere sono state utili, a volte molto particolari e interessanti.
3	Credo che ci si concentra molto su alcuni aspetti che non permettono una conoscenza alta della lingua (inglese/francese).
4	Italiano = buona. Inglese = l'ho imparato bene al di fuori della scuola. Spagnolo = molto molto buona Francese = non lo parlo molto bene è solamente il 3 anno che lo studio
5	Buona ma non eccellente, c'è ampio margine di miglioramento.
6	Bene, con metodi molto efficaci.
7	Finora la mia esperienza nell'apprendimento del francese è stata abbastanza efficace ma con la DAD ho notato delle difficoltà che mi hanno creato alcune lacune e debolezze nella conoscenza della lingua.
8	Alle scuole medie mi trovo bene, e mi trovavo bene anche adesso con il metodo di insegnamento della prof.
9	Nello studio delle varie lingue ho avuto diversi metodi di apprendimento, mi trovo molto bene con questo metodo più innovativo in cui imparo il lessico in base agli argomenti affrontati.
10	Penso che grazie al livello alto della competenza dei professori nell'insegnamento di aver imparato molto bene le lingue proposte dal piano di studio ma sarebbe molto più utile vivere in un posto dove si parli sempre in lingua.
11	Ritengo che alle superiori, nonostante la DAD ho avuto un'ottima preparazione da parte dei miei professori, per quanto riguarda l'inglese. Il francese, essendo una lingua più "nuova" per me, è stato enormemente penalizzato dal periodo lunghissimo a distanza.
12	Mi piace ascoltare i professori per capire il più possibile di quello che e mi piace anche cercare di formulare frasi complete.
13	Credo di aver fatto un bel percorso per quanto riguarda le lingue straniere e sono molto contenta del modo in cui ho imparato il francese e dei miglioramenti che ho fatto.
14	Penso che l'apprendimento sia molto buono perché parliamo e leggiamo molto in francese o nelle altre lingue è molto raramente il prof parla italiano.
15	Penso che a scuola si apprenda molto attraverso laboratori, dialoghi e canzoni.
16	Penso che dipende molto dai professori, ma in generale penso che in Italia il livello di apprendimento delle lingue straniere sia buono.
17	Che la scuola aiuta molto per la conversazione, mentre se si vogliono imparare modi di dire, grammatica bisogna vedere film e video.
18	Buona.
19	Buona ma non so tutti gli aspetti della lingua, alle medie non venivo sempre parlato francese durante le lezioni.
20	In generale, penso che la mia esperienza sia stata abbastanza in linea con la media, ma ho avuto un migliore percorso per l'inglese.
21	La scuola mi ha fatto imparare la grammatica della lingua ma secondo me ho imparato di più tramite i social e amici francesi/inglesi.
22	Penso che l'apprendimento delle lingue sia di basso livello perché nonostante la centinaia di ore che si fanno non si è in grado di parlare e esprimersi bene in quella lingua.
23	Quello dell'inglese ottimo, francese un po' precaria.
24	Lo studio delle lingue alle scuole elementari e medie è stato un po' noioso e ripetitivo. Al liceo mi diverto di più, la comprensione delle lingue mi è più facile al liceo.
25	Credo che il metodo possa essere molto migliorato, spesso sembra di imparare poco o di imparare vocaboli inutili, quando non so mai come formulare frasi semplici che raramente vengono spiegate.
26	Sono migliorata molto al liceo in inglese, mentre in francese sono ancora un po' imprecisa.

27	Sono soddisfatta e trovo siano spiegate bene.
28	Credo che la qualità di apprendimento delle lingue straniere dipenda molto dei metodi dell'insegnante. Nel mio caso, nonostante la mia predisposizione per il linguaggio, lo spagnolo l'ho dimenticato. L'inglese lo so bene e il francese è stato più insegnante per uno X oggetto di studio.
29	Nel mio caso non ho imparato il francese come lingua straniera, ma nel caso del tedesco era un'esperienza molto ordinaria come sempre.
30	E' stata molto utile, per la lingua per avvicinarmi a nuove culture.
31	L'inglese mi è servito ma non mi è stato mai insegnato molto bene. Il percorso di francese sta andando bene.
32	Alle medie ho fatto molti progetti interessanti in francese e ho approfondito parte della grammatica. Alle superiori invece ci siamo concentrati di più sui dialoghi.
33	Ne sono soddisfatta ma credo di aver imparato la maggioranza di grammatica e lessico alle medie. Il francese è un po' stagnante.
34	Mi piacciono abbastanza le lingue.
35	La mia esperienza con l'apprendimento dell'inglese è avvenuta fuori della scuola. Il francese l'ho imparato bene soprattutto nel biennio, poi molto meno, però lo parlo spesso fuori dalla scuola.
36	Credo che a scuola in generale io faccia molto fatica ad imparare, preferisco apprendere con la pratica.
37	Studiare inglese e spagnolo a scuola è stato un modo per esercitare la lingua. Francese faccio un po' fatica per le lacune di grammatica.
38	Secondo me è difficile.
39	Mi sono sempre piaciute le lingue ma credo che dovrebbero aumentare le ore di pratiche e di dialogo...
40	Trovo che l'insegnamento delle lingue nella scuola italiana andrebbe migliorato, magari allenando gli alunni di più nel parlare.
41	Non mi sono mai trovata bene infatti ho difficoltà nell'apprendimento e nel parlato soprattutto.

Tableau 5 : réponses à la question « Cosa hai pensato della tua esperienza di apprendimento delle lingue straniere a scuola finora (in generale ma soprattutto per il francese) » ?

En guise de synthèse, il apparaît que nos deux publics sont à la fois proches et lointains sur les différents éléments étudiés, à l'instar des biographies langagières qui montrent une plus grande richesse linguistique sur le terrain italien, principalement en raison de la connaissance des dialectes mais également par l'offre de langues plus importante dans le parcours scolaire suivi. Mais c'est surtout en termes de motivations pour l'apprentissage que nos deux publics présentent la plus grande différence, puisque l'italien bénéficie pour notre terrain français d'un statut privilégié sur deux plans : au niveau géographique mais également au niveau personnel, ce sur quoi notre public italien se détache clairement ne possédant ni de situation géographique de proximité avec la France ni d'une présence forte de la langue française dans le cadre familial. Néanmoins nous retrouvons dans les deux publics une image très positive de la langue cible, un argument qui semble donné à égale mesure dans les raisons énumérées pour le choix de l'apprentissage du français ou de l'italien. Quant aux raisons invoquées concernant les parcours bilingues cet aspect est moins facilement comparable dans la mesure où la teneur et la finalité des deux programmes est sensiblement différente, de même que les

avis sur le vécu et l'expérience d'apprentissage des langues en contexte scolaire avant tout d'ordre personnel selon chaque élève.

Chapitre IV – Cadre méthodologique et conditions d'expérimentation

4.1 Introduction

Le second chapitre de cette partie présentera la méthodologie employée pour notre étude, basée sur deux recherches-actions en classe visant à l'insertion curriculaire d'un parcours d'intercompréhension dans le cadre l'enseignement de la langue voisine. Le chapitre s'ouvrira sur notre définition de la recherche-action et l'adaptation que nous en avons fait dans notre propre étude, terminant par notre positionnement épistémologique. Nous exposerons par la suite les objectifs de notre étude et nos questions de recherche avant de présenter le matériel didactique utilisé en classe et son élaboration. Ce cadre méthodologique s'achèvera par l'exposition du déroulé et des conditions dans lesquelles nos deux expérimentations ont été conduites, ainsi que les retombées en termes d'amélioration de notre dispositif d'intercompréhension du premier terrain sur le second en raison du report de ce dernier.

4.1.1 Deux recherches-actions en France et en Italie

Les deux études que nous avons réalisées en classe se sont déroulées dans la visée d'une de recherche-action. Notre définition de la recherche-action en didactique des langues s'appuie sur Montagne-Macaire (2007), en tant qu'« intervention sur un dispositif d'enseignement/apprentissage ou de formation/accompagnement effectuée par un individu ou par un groupe, accompagné par un ou plusieurs chercheurs, menée de manière collaborative, et dont le changement constitue l'un des axes majeurs ». Une recherche-action est donc orientée vers l'idée d'intervention, tout en gardant l'objectif de mener une recherche scientifique sur l'objet de l'intervention : en ce sens, la recherche-action n'est « ni de la recherche, ni de l'action, ni l'intersection des deux, ni l'entre-deux, mais la boucle récursive entre recherche et action » (Bataille, 1983 : 33 cité par Adamczewski, 1988 : 112).

Avec l'idée de proposer une action de recherche apportant un changement dans un contexte donné, Catroux (2002 : 10) pose l'objectif majeur de la recherche-action comme celui de :

[...] fournir un cadre aux investigations qualitatives effectuées par les enseignants et les chercheurs en situations complexes de classe. Elle contribue à faciliter l'identification d'un problème ou l'émergence d'une question saillante et la résolution de ceux-ci par la mise en place de stratégies visant à l'amélioration d'une situation insatisfaisante pour chacun des participants.

La recherche action s'envisage donc comme une méthode d'investigation dynamique basée sur un objectif de questionnement des pratiques pédagogiques pouvant avoir un objectif d'amélioration de

celles-ci. Au-delà de ce but, la recherche action peut aussi présenter des finalités différentes, dont le fait d'« intervenir sur les pratiques non pas exclusivement pour les modifier, mais afin de les rendre conscientes et les faire analyser et comprendre » (Montagne-Macaire, 2007 : 14).

Ce type de recherche est donc particulièrement lié au contexte dans lequel il prend place et qui a soulevé des problématiques particulières, en privilégiant des données de type qualitatives sur les données quantitatives (Catroux, 2002). La recherche action présente donc un caractère empirique, car elle constitue une « réponse à une situation particulière, le contexte dans lequel elle surgit reste singulier. En retour, ce caractère qualitatif de la méthode permet une plus grande flexibilité et réactivité à la situation » (Catroux, 2002). Ce caractère qualitatif doit également s'entendre comme une incitation à faire progresser et évoluer les pratiques éducatives, et non pas seulement générer des données comme le dit Elliot (1991 : 49), pour qui l'objectif fondamental de la recherche action est « d'améliorer la pratique plutôt que produire du savoir » (nous traduisons).

La recherche pédagogique favorise également des valeurs « *écologiques et professionnelles* » (l'auteur souligne) car elle « cherche à maintenir ou à enrichir la qualité des rapports entre le praticien, ses partenaires et son milieu, sans compliquer ces rapports » pour la première et « cherche à maintenir sinon à augmenter la maîtrise du praticien sur ses gestes professionnels et à augmenter son contrôle sur les conditions de son action » pour la seconde (Van Der Maren, 2003). Dans notre cas, cela s'est traduit par une médiation importante entre les objectifs de notre recherche, leur faisabilité sur le terrain, les objectifs des enseignant-e-s et nos exigences scientifiques. Un compromis a dû être trouvé entre ces différents niveaux pour satisfaire tous les acteurs et actrices de notre recherche, notamment car les enseignant-e-s nous ont accueilli-e-s à titre gracieux dans leurs classes et l'incidence de notre présence devait se réaliser de manière non intrusive, et surtout dans le respect des attentes de chaque personne. De plus, si notre sujet d'étude avait été fixé antérieurement au contexte dans lequel nous nous sommes insérées, notre action en classe s'est nécessairement enrichie et a été réorientée par les spécificités des terrains dans lesquels nous avons conduit notre recherche.

Dans notre cas la recherche-action a également interrogé les positions de chercheuse et de praticienne dans le travail effectué sur le terrain, ce qui s'est traduit par le fait de devoir s'insérer dans un contexte pédagogique en tant que chercheuse tout en étant également présente en classe pour la réalisation de l'étude. Nos expérimentations ont donc été menées en étroite collaboration avec les enseignant-e-s, notamment pour des raisons pratiques, car nous ne sommes pas spécialistes des disciplines comme l'histoire/l'histoire-géographie et la didactique de l'italien, ce qui impliquait le fait de pouvoir s'appuyer sur leur expertise. La relation avec les apprenant-e-s a aussi été influencée par cette composante dans le fait d'être observatrice participante de chaque interaction. Cela s'est traduit par une position qui pourrait être qualifiée d'intermédiaire entre les apprenant-e-s et les enseignant-

e-s, dans notre posture de chercheuse subordonnée à l'expérimentation de notre dispositif et la récolte de données, en lien étroit avec les caractéristiques spécifiques de nos deux terrains.

La recherche-action présente donc un « caractère subjectif et biaisé » (Catroux, 2002) puisqu'elle se tisse dans un lien fort entre la personne chercheuse et son terrain. Dans notre cas, il faut ajouter que nous sommes également à l'origine du matériel créé pour les besoins de notre recherche, comptant le matériel pédagogique et d'enquête, ce qui a demandé un effort d'objectivité dans la conduite de notre expérimentation puis dans l'interprétation des données. Nous avons donc dû construire une attitude à mi-chemin entre la chercheuse et la praticienne en cherchant à concilier les attentes scientifiques de notre intervention et le cheminement réflexif de notre propre action sur le terrain. La posture que nous avons privilégiée est donc résolument réflexive (De Robillard, 2009) : dans l'interprétation constante que nous avons faite de notre intervention et de l'analyse des données récoltées. Le travail de rédaction de ce manuscrit a notamment généré sa propre réflexion sur les phénomènes observables dans nos données, la question de l'écriture des recherches qualitatives étant une importante réflexion en elle-même (Castellotti, 2012b).

L'exposition de la méthodologie adoptée pour notre recherche nous amène également à préciser le positionnement épistémologique dans lequel nous nous inscrivons (Demaizière & Narcy-Combes, 2007). Cette étude qui prend place dans le cadre de la didactique des langues, de par son orientation thématique, résulte d'un positionnement épistémologique foncièrement axé vers les orientations de la didactique du plurilinguisme, en insistant particulièrement sur la perspective décroisnante des approches plurielles dans lesquelles nous nous inscrivons. La visée d'une pédagogie intégrée (Roulet, 1995) dans le cadre de l'apprentissage des langues voisines nous semble être une entrée plus que pertinente pour l'approche d'intercompréhension qui pourrait être à même de trouver une vraie résonance en contexte scolaire.

Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, la didactique du plurilinguisme reste un objet récent dont la construction s'établit petit à petit au regard des recherches menées dans ce domaine. Si le « pluri » de plurilinguisme est selon Defays, Louis et Abdallah-Pretceille (2003 : 52) le « préfixe le plus prometteur » pour la recherche actuelle en didactique des langues, nous partageons leur opinion selon laquelle celle-ci doit être orientée vers l'objectif d'« analyser les conditions de ce plurilinguisme à venir et donner aux acteurs concernés (décideurs politiques, éducatifs, formateurs, enseignants, apprenants) les repères pour le mener à bien ». Ceci est notamment tout l'enjeu de cette thèse visant à étudier l'insertion curriculaire d'une approche d'intercompréhension dans l'enseignement de deux langues voisines au secondaire. Les objectifs et questions de recherche détaillés ci-dessous expliciterons les orientations prises par l'insertion de notre dispositif en classe et les retombées attendues de ce travail pour la diffusion de l'intercompréhension dans le cadre de l'enseignement des langues.

4.1.2 Objectifs et questions de recherche

La principale problématique de cette recherche consiste à étudier les effets de l'insertion d'un parcours d'intercompréhension dans l'apprentissage d'une langue voisine. Si l'intercompréhension est installée en didactique des langues comme une des quatre approches plurielles, la documentation de ses effets dans le cadre de l'apprentissage des langues au niveau scolaire est encore peu visée par les études disponibles. Ce constat concerne en particulier les niveaux d'éducation primaires et secondaires, où l'intercompréhension a plus de mal à s'insérer comparativement à d'autres contextes comme le milieu universitaire. L'enjeu de ce travail a donc été de proposer un exemple d'insertion curriculaire d'un parcours d'intercompréhension dans le cadre de l'enseignement de la langue voisine en contexte scolaire et plus particulièrement secondaire pour en étudier les finalités dans ce cadre précis.

Notre intervention s'est déroulée à deux niveaux : en partie en classe de langue et en partie en classe d'histoire-géographie/d'histoire enseignée en langue cible. Le dispositif qui a été créé pour les besoins des expérimentations en classe sur la base de la réalisation d'une série d'activités pédagogiques a donc été séparé en deux parties, et propose également deux orientations différentes dans nos questions de recherche. Si la voie d'une insertion curriculaire de l'intercompréhension en classe reste la même pour les deux niveaux, nos questions et objectifs de recherche seront présentés de manière séparée selon l'orientation visée dans la mesure où non seulement la nature des activités diffère mais également leurs finalités dans le cadre de l'apprentissage de la langue voisine.

Ce qui peut donc transparaître comme deux univers différents se retrouve néanmoins associés dans notre expérimentation par le fait de donner une présentation complète des possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension en classe. L'intercompréhension intégrée en particulier possède « un potentiel didactique indéniable » (Fonseca, 2017a : 36) et semble donc permettre une intégration plus privilégiée en classe dans le cadre des parcours bilingues car ils présentent déjà un travail sur le contenu disciplinaire en langue cible. Mais la classe de langue ne doit pas pour autant être laissée pour compte dans la visée des tentatives d'insertion curriculaire de l'intercompréhension.

En effet, alors que l'alternance des langues pour le travail sur les contenus disciplinaires est un aspect inhérent à l'enseignement bilingue où l'intercompréhension intégrée apporte une complexité nouvelle dans la présence de langues médianes, la classe de langue est un espace où ce contact est à l'origine de certaines crispations comme nous l'avons montré à l'intérieur du cadre théorique. De ce fait, quel pourrait être l'intérêt d'étudier les apports de la proximité linguistique en classe de langue par le biais de l'intercompréhension tout en apportant une perspective originale sur cette question pour l'enseignement ?

De plus, si dans la classe de DdNL le but était de contribuer aux recherches sur l'intercompréhension intégrée, il nous a semblé important pour la classe de langue d'identifier un champ où l'apport de l'intercompréhension pouvait se concevoir dans le cadre de l'apprentissage de la langue cible. La visée finalement retenue a été celle de se concentrer sur la problématique de la variation dans l'enseignement de la langue cible, et d'imaginer un dispositif proposant une sensibilisation à certaines particularités de la langue orale et ses usages. Cette décision a notamment été prise sur la base du choix des ressources : en effet, nous souhaitons également axer notre travail plus particulièrement sur la question de l'oral et de l'intercompréhension en privilégiant l'utilisation de discours oraux de type spontanés pour notre parcours.

Dans la réflexion sur les moyens de créer des activités avec un tel contenu, nous avons décidé d'utiliser un support écrit en tant qu'aide avec une ressource encore peu étudiée en intercompréhension, la littérature, en sélectionnant des œuvres littéraires imitant la langue orale à l'intérieur des dialogues. Ce « style oralisé » (Luzzati & Luzzati, 1987) qui a la particularité de faire figurer au sein même de la langue littéraire des traits linguistiques généralement associés à la langue parlée représentait un moyen de donner une signification au recours à l'écrit à l'intérieur de notre dispositif. De nombreuses études ont étudié ce style littéraire en montrant les traces d'oralité qui pouvaient être représentées par les écrivain-e-s à l'écrit, dans leurs limites et leurs connotations (voir entre autres Meizoz, 2001 ; Rouayrenc, 2010 ; Favart, 2010b ; Mahrer, 2017). L'utilisation de cette ressource dans une visée pédagogique a impliqué un important travail de recherches bibliographiques, en étudiant notamment la façon dont l'oralité était représentée à travers plusieurs langues en littérature pour les besoins singuliers de notre expérimentation (voir Caddéo & Manzato, 2020).

L'objectif poursuivi à travers la sélection de cette ressource était de proposer une sensibilisation aux usages oraux de la langue cible dans une sélection de quelques traits linguistiques mis en perspective dans trois langues : la langue cible, la langue première et une troisième langue romane (l'espagnol ou le portugais) introduisant ainsi la visée d'une approche comparative. Les deux principaux paramètres conditionnant nos questions de recherche pour cette partie du dispositif sont donc à trouver dans la modalité de la présentation des phénomènes autour de l'écrit et l'oral et l'orientation plurilingue de leur présentation. Dans le cadre de cette partie de notre recherche, nous nous sommes donc demandé :

- Comment la présentation à l'écrit d'un phénomène associé à oral peut-elle contribuer à son enseignement ?
- Quelle sensibilisation aux spécificités des usages de la langue parlée peut apporter un tel dispositif ?
- Comment la présentation d'un phénomène en plusieurs langues dans une optique comparative peut-elle venir enrichir son enseignement ?

En classe d'histoire-géographie/d'histoire enseignée en langue cible, l'orientation adoptée a été celle des recherches actuelles sur l'intercompréhension intégrée et nous avons donc produit du matériel pédagogique basé sur la création d'activités disciplinaires plurilingues. Ces activités réalisées en classe constituaient une adaptation de l'intercompréhension intégrée telle qu'elle a notamment pu être développée dans le manuel *Euro-mania* mais pour le secondaire avec les implications apportées par ce contexte. Comme nous l'étudierons plus en détail dans le chapitre dédié il nous a semblé que la problématique principale de ce volet de notre parcours d'intercompréhension était celle de savoir ce que l'intercompréhension intégrée pouvait apporter à la situation initiale de l'enseignement bilingue.

En effet, si l'étude de ses fonctionnements au sein de l'interaction dans la recherche de Dominguez-Fonseca (2017) a mis à jour des caractéristiques bénéfiques dans la visée d'un travail sur les contenus disciplinaires, il nous semble légitime d'étudier son incidence dans un contexte où le travail sur les savoirs disciplinaires a aussi pour enjeu l'apprentissage de savoirs linguistiques d'une langue donnée. Dans ce cadre, il s'agit d'aborder la problématique de l'apport de l'intercompréhension intégrée non pas seulement dans une orientation disciplinaire qui est son identité principale mais également linguistique car l'objectif des cours dans lesquels nous avons inséré notre dispositif le demande. Dans la perspective de cet objectif indissociable de l'enseignement bilingue il s'agira d'étudier l'incidence de la présence des langues médianes comme supports pour le travail sur la discipline enseignée en langue cible et les conséquences pour cette dernière.

En outre, l'intercompréhension intégrée étant une approche très récente, cette recherche prétend ainsi contribuer à une meilleure connaissance de ces fonctionnements en explorant des aspects encore peu visés par les études comme la question de l'approximation ou en étudiant les perspectives d'évaluation dans le cadre de son application en classe bilingue. Il s'agit également d'étudier les reconfigurations apportées par l'intercompréhension intégrée quant aux rôles et à la place des langues en présence dans le contexte initial de l'enseignement bilingue. De ce fait, l'objectif d'adapter un parcours d'intercompréhension intégrée au secondaire s'est assorti de plusieurs questions quant à ses effets sur l'apprentissage de la langue cible :

- En quoi un travail d'intercompréhension intégrée peut-il apporter un bénéfice à l'apprentissage de la langue cible dans le cadre d'un enseignement disciplinaire ?
- Quelles sont les conséquences de l'insertion d'un parcours d'intercompréhension intégrée dans le cadre de l'enseignement bilingue ?
- Quelles compétences un parcours d'intercompréhension intégrée peut-il permettre de développer dans la visée d'un enseignement disciplinaire de type bi-/plurilingue ?

4.1.3 Réalisation du matériel pédagogique

La réalisation du matériel pédagogique pour l'expérimentation en classe a débuté à la fin de la première année de thèse, dans la visée de l'expérimentation française prévue au premier semestre de l'année scolaire 2019-2020. Pour les activités réalisées en classe de langue, notre démarche a été celle de sélectionner dans un premier temps les phénomènes linguistiques qui feraient l'objet d'une activité puis de trouver des exemples a) à l'intérieur de notre corpus littéraire composé au fur et à mesure d'œuvres pertinentes pour notre objet et b) à l'intérieur de notre corpus oral C-ORAL-ROM (Cresti & Moneglia, eds., 2005). La constitution des activités a donc été assez complexe, en particulier dans le fait de trouver non seulement une équivalence d'un même fait linguistique en trois langues et une occurrence de celui-ci en deux modalités différentes, dans notre corpus écrit et dans notre corpus oral. Finalement, nous avons fait le choix de retenir cinq faits :

- Un fait phonétique avec le phénomène de l'apocope (et des changements phonétiques à l'oral de manière plus générale)
- Un fait syntaxique avec la dislocation
- Un fait grammatical avec la négation et ses variations
- Un fait lexical dans les variations du vocabulaire principalement sur l'axe diaphasique
- Un fait de nature pragmatique dans le champ large des marqueurs discursifs

Le choix de ces cinq faits spécifiques a été principalement basé sur des raisons pratiques, la condition principale étant de pouvoir trouver une équivalence à un phénomène linguistique entre trois langues. Le fait de viser plusieurs domaines linguistiques était également souhaitable pour mettre en lumière la manière dont la variation traverse l'ensemble de la langue et ne se limite pas seulement au lexique par exemple. Certaines recherches d'équivalences ont été plus complexes que d'autres, en particulier pour l'activité sur la négation où nous avons dû avoir recours à la variation brésilienne du portugais (voir Teyssier, 2004 : 312-313).

La recherche d'équivalence des phénomènes au niveau linguistique et par la suite dans nos corpus a été donc particulièrement délicate dans le fait de travailler sur du matériel variationnel dans des langues que nous ne maîtrisons pas, aboutissant parfois à des choix défectueux quant aux phénomènes dans la troisième langue romane. De ce fait les activités réalisées pour l'expérimentation en France ont été grandement remaniées pour l'expérimentation en Italie, notamment en sollicitant l'aide de personnes spécialistes des langues concernées pour la partie linguistique. Des conclusions plus pratiques ont également été tirées en ce qui concerne la structure interne des activités, dans la formulation des consignes, la disposition des extraits littéraires et les aides à l'écoute pour la partie de compréhension orale.

Pour le choix des extraits un exemple du phénomène était d'abord repéré dans notre corpus littéraire puis dans le corpus oral C-ORAL-ROM à l'aide du logiciel *Contextes* qui nous a permis de trouver les occurrences du phénomène recherché. Ces deux étapes ont été couteuses en temps, notamment pour la partie orale en raison du nombre important de ressources disponibles au sein desquelles nous avons dû faire un choix en particulier au regard des thèmes des extraits proposés. Nous avons en effet voulu choisir des passages provenant de conversations sur des sujets quotidiens pour faciliter la compréhension de nos apprenant-e-s, mais la qualité acoustique des extraits du corpus est assez inégale selon les thématiques dans lesquelles étaient classés les extraits audios. Nous avons donc tenté de réunir ces conditions de la manière la plus satisfaisante possible, en sélectionnant des occurrences de nos phénomènes à l'intérieur d'extraits thématiquement pertinents et dont la qualité de l'enregistrement était correcte.

L'objectif poursuivi dans ces activités était celui de confronter les apprenant-e-s à un fait à l'écrit pour engager une réflexion et ainsi favoriser la reconnaissance et la compréhension de celui-ci à l'oral dans un deuxième temps. De ce fait, la partie d'écoute des extraits ne s'arrête pas à la compréhension du message mais vise plus particulièrement le repérage des phénomènes étudiés dans les activités. Nous avons par exemple proposé une aide visuelle aux apprenant-e-s pour l'écoute des énoncés en langue inconnue en incluant la transcription écrite des passages écoutés dans le but de faciliter la réception orale et se focaliser plus particulièrement sur le fait étudié.

La structure des activités était pensée en deux temps : une tâche de compréhension écrite puis une tâche de compréhension orale. Dans la première partie, nous faisons une courte présentation du roman dont l'extrait en langue cible était tiré et nous donnions pour consigne de lire et reformuler globalement l'extrait à l'oral. Celui-ci était accompagné d'un tableau contenant des repères sur son cadre participatif (personnages, lieu, époque, thème de la discussion) pour guider la compréhension des apprenant-e-s. Cette première consigne s'accompagnait ensuite d'une ou plusieurs questions qui attiraient l'attention des apprenant-e-s sur le phénomène qui faisait l'objet de l'activité en cours, en les amenant notamment à effectuer une comparaison entre les trois langues grâce aux deux extraits en langue première et dans la troisième langue figurant sur la même page de l'activité.

Après une phase de réflexion sur ces questions, la seconde partie de l'activité était dévolue à l'écoute des trois extraits audios correspondants aux trois langues de la première partie de l'activité. Des aides telles que le contexte et le thème de l'extrait étaient fournies à l'écrit ainsi qu'un espace pour prendre des notes pendant l'écoute. Seule la transcription de l'extrait en langue inconnue était donnée, dans la mesure où l'activité visait à entraîner à la reconnaissance orale en langue cible. Sur notre premier terrain, deux problèmes sont apparus : une problématique temporelle et une problématique méthodologique dans la construction des activités, ce qui s'est traduit par le fait de ne pas avoir pu recueillir d'interactions exploitables pour l'analyse lors de l'écoute des extraits audios.

Nous avons donc cherché à adapter la réalisation des activités pour le terrain suivant et nous assurer du bon déroulement de la phase d'écoute en l'accompagnant d'un moment de réflexion post-écoute dans le but de recueillir les impressions des apprenant-e-s sur la tâche.

L'expérimentation s'est conclue dans les deux terrains par une activité récapitulant les faits linguistiques étudiés en donnant quelques informations à leur sujet et quelques repères sur leurs emplois. Cette séance finale n'avait pas pour objectif d'être seulement un cours théorique sur les phénomènes et leurs fonctionnements mais également une conclusion récapitulant et approfondissant les divers faits abordés en classe durant les activités. Deux orientations différentes ont été prises selon les terrains, en proposant un jeu de rôle en France dont les retours avaient été assez limités ce qui nous a fait adapter cette phase avec un questionnaire réflexif en Italie pour discuter des thèmes de cette partie de notre expérimentation en lien avec l'expérience personnelle des apprenant-e-s.

Si les activités conduites en classe de DdNL ont été moins complexes à réaliser sur le plan temporel, leur élaboration a été plus délicate sur certains points. Pour cette partie de notre expérimentation nous avons élaboré les activités en tentant d'établir des ponts entre les thématiques à une échelle européenne en décalant la focale « italienne » ou « française » à une focale plus grande, ce qui servait également d'argument pour justifier le fait d'utiliser des documents en d'autres langues romanes. Cela a notamment été le cas pour la géographie en France mais aussi certaines périodes et/ou courants européens où les faits historiques/géographiques relatifs à l'histoire italienne/française ont pu être mis en perspective avec d'autres pays. Les modules présents dans le manuel *Euro-mania* ont servi de modèle aux activités que nous avons réalisées, même si nous avons choisi de ne pas inclure un travail de réflexion spécifique sur la langue au sein de nos activités comme c'est le cas pour la méthode.

Nous avons tenté d'inclure pour chaque activité des documents de divers types (image, tableau, carte etc.) avec une sélection de textes repérés sur Wikipédia. Nous avons adopté cette solution car il a été difficile de trouver des textes concis sur des aspects précis de l'histoire/géographie italienne/française en plusieurs langues. La possibilité d'avoir accès à des textes en une grande variété de langues était un point positif dans le fait d'inclure d'autres idiomes outre l'espagnol et le portugais à l'instar du catalan, du roumain, mais aussi des langues comme l'occitan ou encore le sicilien dont la présence semblait assez significative dans notre contexte franco-italien. Un défi dans la visée de notre recherche a également été celui de proposer des extraits vidéos pour chaque séance dans le but de viser un travail d'intercompréhension à l'écrit et à l'oral à l'instar des activités réalisées en classe de langue. Si cette tâche a été relativement facile dans le cas de périodes générales où nous avons pu trouver des vidéos en espagnol et/ou portugais voire en roumain, cela s'est compliqué pour des sujets plus spécifiques où nous avons dû privilégier des vidéos en langue cible.

Dans le cadre des cours de DdNL, nous suivions la progression des contenus étudiés par l'enseignant-e en proposant quelques mises en perspective d'évènements relatifs à la période/au thème étudié en histoire ou en géographie. Les concepts et notions clés étaient donc préalablement ou postérieurement abordées en classe par les enseignant-e-s, nos activités ne venant pas remplacer le cours mais apporter une ouverture sur les contenus. La structure des activités était orientée vers un thème général présenté au travers de plusieurs documents, parfois accompagnés d'une question directrice et/ou de plusieurs questions générales. Des tâches pouvaient également être proposées comme le fait de remplir des frises, des tableaux de vocabulaire thématique sur l'activité ou des schémas à compléter avec des informations trouvées dans les documents. Une séance conclusive sous la forme d'une évaluation en France et autoévaluation en Italie a été proposée pour la dernière séance dans le but de clôturer cette partie de notre protocole.

4.1.4 Conduite des deux expérimentations en classe

Notre première expérimentation en classe s'est déroulée dans les cours de la section européenne d'italien d'un lycée du Sud-Est de la France lors du premier semestre de l'année scolaire 2019-2020. Dans cet établissement, le choix a été fait de séparer les deux heures de la section européenne en une heure de langue et une heure d'histoire-géographie enseignée en italien, ce qui nous a permis d'intervenir dans les deux classes à raison d'une heure par semaine en alternance pour quatre mois, de novembre à janvier 2020. L'établissement d'accueil a été trouvé grâce à l'inspectrice d'italien de la région que nous avons contactée et qui nous avait conviée à une réunion rassemblant des professeur-e-s d'italien des sections européennes. C'est à cette occasion que nous avons pu rencontrer les deux professeurs d'italien du lycée dans lequel nous avons réalisé notre étude et en particulier la professeure avec laquelle l'expérimentation s'est conduite et à qui nous avons exposé le projet. Nous avons ensuite pu nous rendre dans l'établissement d'accueil fin mai pour observer quelques heures de classe et également rencontrer le professeur d'histoire-géographie s'occupant des cours de DdNL et lui présenter le projet.

L'expérimentation s'est tenue l'année scolaire suivante avec une première période d'observation d'un mois de fin septembre jusqu'aux vacances d'octobre. Cette première phase a servi à poser les bases de l'expérimentation en rencontrant les apprenant-e-s des classes concernées et leur exposer le projet, faire remplir les autorisations d'enregistrements de la voix aux parents, discuter de la mise en place de l'expérimentation avec les enseignant-e-s et faire passer le premier questionnaire de pré-recherche.

Le cœur de l'expérimentation s'est déroulé au retour des vacances de la Toussaint et jusqu'à fin janvier, date qui marquait notre départ en Italie pour la seconde expérimentation. Cette phase a duré environ trois mois, durant laquelle nous avons réalisé en classe les activités créés pour les besoins

de notre étude. Ces activités ont été conduites en groupe de trois à cinq apprenant-e-s et se déroulaient généralement en co-présence avec l'enseignant-e de la classe et nous-même. Les interactions en classe pendant la réalisation des activités ont été enregistrées à l'aide de dictaphones disposés au milieu de chaque groupe pour recueillir les interactions des apprenant-e-s et/ou des enseignant-e-s/tutrice/apprenant-e-s. Parallèlement à cela nous avons réalisé des entretiens semi-guidés⁵⁵ avec les deux enseignant-e-s qui nous ont accueilli-e-s dans leurs classes pour en savoir plus sur leurs parcours d'enseignement et leurs pratiques pédagogiques en lien avec nos questions de recherche. La recherche s'est achevée fin janvier et nous avons à cette occasion fait passer un second questionnaire de post-recherche aux apprenant-e-s.

La première expérimentation s'étant achevée fin janvier 2020, l'organisation initialement prévue était celle d'effectuer la seconde expérimentation en Italie dans la continuité de cette première étude pour quatre mois de février à mai 2020. Or, la crise sanitaire du Covid-19 s'est déclarée peu après notre arrivée en Italie. Nous avons alors seulement commencé la première partie d'observation de notre protocole avant la fermeture des établissements et celle des frontières, ce qui nous a contraints à rentrer précipitamment en France. Cette seconde expérimentation a ensuite été constamment repoussée, la situation sanitaire étant encore très instable l'année scolaire suivante.

Cette situation particulièrement problématique pour notre étude nous a obligés à adapter le déroulement initialement prévu de notre recherche, la réalisation des deux expérimentations au cours de la seconde année de doctorat n'ayant pu être possible. Cela a surtout eu une conséquence importante sur le traitement des données de notre premier terrain qui l'ont été lors de la troisième année sans le retour du second terrain. Cette nouvelle temporalité où le traitement et l'analyse des données de notre première expérimentation se sont tenus à la fin de la seconde année de thèse et pendant la troisième année nous a ainsi permis de donner un nouveau regard sur le travail réalisé en classe. De ce fait, cette situation d'incertitude quant à un possible retour en Italie pour réaliser notre second terrain d'expérimentation et qui a été particulièrement frustrante pendant notre troisième année et couteuse en temps nous a néanmoins permis d'effectuer un retour sur la première étude en France pour le bénéfice de l'expérimentation en Italie. Nous avons ainsi pu proposer de nombreuses améliorations pour les activités présentées lors de notre second terrain et le protocole a également pu être adapté en prenant en compte les retombées des données recueillies en France.

Cette situation a néanmoins impliqué de reconsidérer l'objectif initial de notre thèse où une comparaison frontale entre les deux terrains qui avait été auparavant envisagée a dû être abandonnée en raison de la tenue à deux ans d'intervalle des expérimentations. Les résultats obtenus pendant la première expérimentation en France ont donc été mis en perspective avec les données récoltées en

⁵⁵ Les canevas d'entretien se trouvent à l'annexe n°7.

Italie afin d'observer la manière dont les améliorations apportées entre les deux terrains ont pu générer des résultats différents et/ou venir apporter une réponse à des questions laissées en suspens dans les données récoltées en France.

L'établissement dans lequel devait se dérouler notre expérimentation en Italie avait été trouvé grâce à une référente EsaBac que nous avons contactée au début de notre deuxième année de thèse et qui nous avait mis en contact avec l'une des professeur-e-s de français d'un établissement en Vénétie proposant le parcours. Nous avons contacté cette enseignante pour lui présenter le projet et celle-ci nous avait donné son accord pour nous accueillir dans ses classes de français dans le but d'y réaliser notre étude au second semestre de l'année scolaire en cours. Grâce au soutien de cette enseignante qui a renouvelé son accord pour nous recevoir malgré les reports constants de notre départ, nous avons finalement pu réaliser notre projet d'expérimentation au premier semestre de l'année scolaire 2021-2022 pendant trois mois d'octobre à décembre 2021.

Les mêmes conditions que l'expérimentation française ont été respectées, l'insertion du dispositif en classe s'établissant entre la classe de langue/littérature française et la classe d'histoire enseignée en français. Les activités ont donc pu être réalisées dans les cours de français et les cours d'histoire du parcours EsaBac avec la co-présence des enseignantes des classes lorsque cela était possible et également du lecteur de français de l'établissement. Les activités réalisées en histoire ont, à l'instar de la France, suivi le programme d'enseignement de l'enseignante tandis que les activités en classe de langue ont suivi les mêmes thématiques et quasiment le même déroulé qu'en France. Hormis la temporalité plus courte que l'expérimentation française les deux recherches de terrain ont donc finalement pu se dérouler de manière relativement similaire et aboutir à la récolte des mêmes données.

Ces données récoltées à l'issue de cette seconde expérimentation concernent donc les mêmes objets, à savoir les entretiens des enseignantes qui nous ont accueillies dans leurs classes, les questionnaires de pré- et post-recherche soumis aux apprenant-e-s des deux classes et les enregistrements de toutes les séances réalisées dans le cadre de la conduite de l'expérimentation. Malgré quelques imprévus en fin d'expérimentation causés par le report de la tenue de certaines activités en classe suite à plusieurs cas positifs chez les apprenant-e-s, l'étude a pu être achevée dans les temps fin décembre 2021 avant notre retour en France pour l'analyse de ces nouvelles données grâce aux instruments présentés dans la prochaine partie.

Chapitre V – Cadre analytique

5.1 Apprendre dans l'interaction : théories et instruments

Le présent chapitre exposera les instruments utilisés pour l'analyse des données récoltées en classe, constituées principalement d'interactions entre apprenant-e-s et entre apprenant-e-s/tutrice/enseignant-e-s. De par la nature de nos données, nos instruments sont issus de l'analyse conversationnelle et des recherches sur l'interaction et l'acquisition que nous présenterons en étudiant les notions centrales et pertinentes pour notre sujet. Nous donnerons tout d'abord une rapide vue d'ensemble sur le courant de recherche concernant l'interaction et l'acquisition des langues secondes. Les notions de conversation exolingue, de contrat didactique et de bifocalisation seront ensuite présentées et discutées, avant de conclure cette première partie sur les séquences ayant été théorisées dans le cadre de l'interaction exolingue. Nous reviendrons dans un second temps sur les particularités des interactions dans la classe de langue, notamment au travers de l'activité méta(socio)linguistique. Ce chapitre s'achèvera sur les instruments d'analyse propres au contexte bi-/plurilingue dans lequel notre recherche s'inscrit, à trouver dans les recherches menées dans le contexte de l'enseignement bilingue et en intercompréhension intégrée, avant de conclure sur notre démarche analytique.

5.1.1 S'intéresser aux interactions dans l'acquisition des langues : l'interactionnisme

La question qui guidera la première partie de ce chapitre consiste à étudier l'intérêt d'une approche interactionniste sur l'acquisition de la langue cible par le biais de l'analyse des interactions. Les recherches sur l'interaction et l'acquisition prennent leurs instruments dans l'analyse conversationnelle dont les apports pour l'acquisition sont à trouver selon Pekarek Doehler (2006 : 134) dans « une meilleure compréhension des situations d'utilisation, d'acquisition et d'instruction des langues secondes ». Nous verrons en effet comment les instruments de l'analyse conversationnelle ont servi à l'identification de séquences de divers types dans les interactions exolingues pour mieux cerner l'activité de l'apprenant-e dans son acquisition de la langue cible. Cette orientation permet également d'apporter un éclairage social sur l'acquisition de la langue, en mettant en lumière « l'imbrication des processus d'apprentissage aux processus plus généraux de socialisation, telles qu'ils se traduisent à travers les manières méthodiques des participants d'organiser leurs pratiques en langue seconde » (Pekarek Doehler, 2006 : 134).

Ainsi, les deux « références-clés » à trouver derrière les différentes approches interactionnistes sont l'interactionnisme social et la psychologie vygotkienne (Pekarek Doehler,

2000), ce qui s'explique par une forte emphase mise sur la co-construction du discours et dans le cas de l'acquisition le fait de placer l'interaction comme composante centrale de l'apprentissage. En effet, la présence d'un-e partenaire est primordiale dans l'acquisition et la pratique de la langue cible (Arditty & Vasseur, 1999 : 9). De ce fait, dans la perspective interactionniste, « s'intéresser à la pratique et à l'acquisition d'une langue étrangère c'est tenter de rendre compte de cette collaboration plutôt que de limiter son approche à l'une des caractéristiques d'un des partenaires » (Arditty & Vasseur, 1999 : 9).

L'interactionnisme se nourrit également des apports de l'ethnométhodologie⁵⁶ développé par Garfinkel (1967). Gülich (1986 : 164) résume la position des ethnométhodologues dans le fait qu'il « s'agit donc avant tout de savoir *comment* une activité est accomplie, non pas *pourquoi*, et de se référer de préférence au point de vue des acteurs sociaux eux-mêmes » (l'autrice souligne). En cela l'ethnométhodologie « affirme la primauté de l'activité pratique - en tant qu'accomplissement situé et collectif - » et met en avant l'organisation locale et co-construite de la « conduite humaine », s'éloignant de l'idée que celle-ci soit contrôlée par des règles préexistantes (Pekarek Doehler, 2006 : 125).

Cette emphase sur l'importance de l'activité sociale située se croise avec l'idée de l'apprentissage en tant que collaboration rattachée aux noms de Bruner et Vygotski, dont on doit au dernier le concept de zone proximale de développement (connue sous le nom de « ZPD ») et au premier sa théorie du LASS (« *Language Acquisition Support System* »). Pour Vygotski (1978 : 90), la création de la ZPD est une caractéristique fondamentale de l'apprentissage : l'apprentissage va mettre en action toute une série de développements internes qui fonctionnent « lorsque l'enfant interagit avec les personnes de son environnement et en coopération avec ses pairs » (nous traduisons). Sur le plan de l'apprentissage, la caractéristique fondamentale de cette conception est de poser que les processus de développement et d'apprentissage ne se confondent pas, l'apprentissage ne signifiant pas la complétion des premiers mais leur début. Ses théories appuient également sur le « rôle central de l'activité dans le développement cognitif » et la « nature située » de son fonctionnement, ce qui donne un « repère pour analyser le rapport entre le discursif et le cognitif » (Pekarek Doehler, 2006)⁵⁷.

Bruner s'est appuyé sur ce concept pour développer sa propre théorie basée particulièrement sur le soutien que l'adulte apporte à l'enfant dans l'acquisition du langage à l'intérieur d'un rapport social que le chercheur nomme « *format* », qui est un « microcosme soumis à des règles » (nous traduisons) dans lequel l'adulte et l'enfant « *do things to and with each other* » (Bruner, 1985 : 39) (l'auteur souligne). Les formats ont un caractère asymétrique initial qui va se réduire graduellement et

⁵⁶ En outre, l'analyse conversationnelle et l'ethnométhodologie entretiennent des liens étroits (voir Clayman & Maynard, 1995).

⁵⁷ On peut également mentionner le rôle du langage dans ses théories (voir la démonstration de Brossard, 1989).

pourront être à l'initiative de l'enfant (Bruner, 1985 : 43). Si ces assises théoriques s'établissent sur le cas d'enfants et dans la visée de l'acquisition de la langue première, des adaptations ont été proposées pour le cadre de l'apprentissage des langues secondes à l'instar du SLASS (« *Second Language Acquisition Support System* ») (Krafft & Dausendschön-Gay, 1994 : 132) dont nous reparlerons plus loin.

Ce regard sur la collaboration comme lieu pour la pratique et l'acquisition du langage se retrouve dans l'interactionnisme où les observables de cette collaboration et ses effets sur l'apprentissage sont étudiés au travers des interactions. Dans le cadre de l'apprentissage des langues les rapports d'asymétrie entre les interactant-e-s se projettent dans la relation entre l'allophone⁵⁸, c'est-à-dire de façon générale l'apprenant-e, et le/la locuteur ou locutrice natif-ve qui va fournir une aide à l'apprenant-e. Ces pratiques d'« étayage » dans la perspective de Bruner désignent « l'ensemble des interventions de ce partenaire compétent » pour aider le partenaire qui l'est moins à « réaliser une performance qu'il n'aurait pu réussir sans cette aide » (Vasseur, 1993). Ces moments en particulier vont constituer un intérêt pour les études interactionnistes qui vont chercher à identifier un certain nombre de séquences récurrentes de l'interaction exolingue.

La communication est liée dans ce cadre à un « concept fort d'interaction comme lieu et mode de régulation des relations entre individus en vue de la réalisation de buts interdépendants » (Bange, 1996), en particulier dans sa dimension médiatrice entre l'apprenant-e et le savoir « que peut assurer un intermédiaire tel que le parent pour l'enfant, l'expert face au novice, le maître à l'égard de l'élève, le natif par rapport à l'alloglotte » (Coste, 2002). L'interaction va donc être regardée comme une facette de l'apprentissage, car c'est notamment « dans leurs situations d'usage que les ressources linguistiques prennent forme » (Gajo, Koch & Mondada, 1996 : 64) : on va étudier les manières dont la langue est utilisée au cours des interactions et à travers ces données son acquisition.

L'objet central d'interaction sur lequel repose ce champ de recherche est un concept « nomade » aux acceptions multiples (Simonin, 2013 : 317). Du point de vue de l'analyse conversationnelle nous retiendrons la définition de Bange (1983 : 6) posant le terme d'interaction comme « un jeu complexe d'attentes réciproques dans lequel les sujets constituent leur identité dans et par le système interpersonnel et dans les actions sociales, un jeu complexe dans lequel la réalité sociale se constitue dans l'intercompréhension ». Cette définition souligne l'aspect co-construit de la réalité sociale, et, dans ce cadre, les recherches en analyse conversationnelle vont venir étudier les

⁵⁸ Notre définition de l'allophone est celle encyclopédique en tant que personne parlant une langue différente de celle de l'environnement dans lequel il ou elle se trouve, dont le terme d'alloglotte est un synonyme. Nous entendons ces termes sans jugement sur le niveau de maîtrise linguistique de la langue cible. Nous verrons également apparaître le terme de « non-natif-ve » au cours de ce chapitre que nous entendons dans la perspective de l'enseignement des langues comme une personne en cours d'apprentissage de la langue donnée, qui ne représente pas sa langue première, même si dans une perspective plurilingue cette terminologie est à appréhender avec prudence. Nous préférons donc employer simplement le terme d'apprenant-e lorsque cela est cohérent.

conduites conversationnelles des locuteurs et locutrices (Jefferson, 1972 ; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974 ; Goffman, 1974 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Bange, 1992a ; Traverso, [1999]2007)⁵⁹.

S'il n'est pas utile pour notre propos de revenir plus en détails sur ce courant, son apport sur l'acquisition est déterminant car il remet en question plusieurs conceptions comme celle de la langue, vue non pas comme « langue-forme » mais « langue-action », c'est-à-dire comme « un ensemble de ressources hautement flexible, adaptatif, contingent aux conditions socio-interactives de sa mise en opération » (Pekarek Doehler, 2000 : 124). L'objet et surtout le processus de l'acquisition sont aussi touchés par ces réorientations, ces derniers n'étant non pas « enfermés dans nos cerveaux individuels, mais se déploient et s'organisent dans et à travers l'action sociale » (Pekarek Doehler, 2000 : 124).

L'interactionnisme va donc se développer dans un intérêt pour la description et l'analyse des situations sociales d'interaction adoptant une visée d'apprentissage dans la gestion de l'« *input* », c'est-à-dire des données transmises dans l'apprentissage, où son appréhension par les différents espaces de recherche va sensiblement différer. En effet, les apports de la recherche anglophone sur l'interaction et l'acquisition ont été de se concentrer de manière importante sur les problématiques relatives à ces données dans le développement du concept d'*Interaction Hypothesis*⁶⁰ notamment. Ce courant présente des liens avec l'*Input Hypothesis* de Krashen (1981 & 1989, dans Gajo & Mondada, 2000 : 131), qui s'intéresse aux problématiques autour de l'intelligibilité de l'input pour son acquisition. Néanmoins les idées développées dans cette hypothèse font de l'interaction « un *lieu de transmission des données* linguistiques plus qu'un *lieu de réelle élaboration collaborative* » (Gajo & Mondada, 2000 : 131) (les autres soulignent) et en cela s'éloignent des orientations de la recherche francophone⁶¹.

En Europe, la particularité réside dans le fait que « les recherches sur le rôle de l'interaction pour l'acquisition se sont probablement moins vite *didactisées*, n'ayant pas porté, au départ, sur le milieu scolaire » (Gajo & Mondada, 2000 : 133). Comme nous le verrons plus loin les études se sont en effet intéressées de manière importante aux situations extérieures à la classe, notamment via les recherches sur les populations migrantes ou sur le bilinguisme en Suisse (Arditty, 2004). Ces travaux pointent l'importance de la prise en compte des éléments du cadre de la communication dans l'analyse des interactions, comme Roberts (1999 : 114) qui conclut sur le fait que l'analyse des interactions a besoin « d'être complétée par les méthodes ethnographiques ». C'est dans cette préoccupation qu'on peut citer les travaux d'Hymes (1972, dans Griggs, 2007 : 16), à l'origine de la notion de compétence

⁵⁹ Voir De Fornel & Léon, 2000, pour une histoire de l'analyse conversationnelle.

⁶⁰ Voir Ellis, 1999, pour une synthèse concernant l'*Interaction Hypothesis*, développé par Long. Nous n'aborderons pas ici ce pan de la recherche dans la mesure où nos instruments sont à trouver dans la recherche francophone.

⁶¹ Cette affirmation est néanmoins à relativiser dans la mesure où la recherche anglophone n'est pas réduite à l'*Interaction Hypothesis* ; voir à titre d'exemple la présentation du courant « *CA for SLA* » dans Pekarek Doehler (2006).

de communication (Hymes, 1984), ou bien encore les travaux de Gumperz (1989) sur la sociolinguistique interactionnelle.

En France et en Suisse principalement, le « point de mire » de la recherche interactionniste devient ainsi « la relation entre les sujets sociaux [...] plus peut-être que l'objet du discours qui, s'il est pris en compte dans les approches interactionnistes, n'est que l'un des « ingrédients de la description » » (Cicurel, 2011a : 235). Nous verrons qu'en classe cette relation a ses caractéristiques particulières autour de la figure de l'enseignant-e et de l'apprenant-e ayant chacun-e des rôles déterminés et déterminants pour la situation même si leur immuabilité peut être aussi remise en cause (voir Moore & Simon, 2002). La recherche sur l'interaction et l'acquisition s'est donc développée dans des cadres divers en théorisant des notions qui peuvent dans une certaine mesure s'appliquer dans plusieurs contextes, tel que le contrat didactique. Néanmoins le rôle du contexte reste déterminant et, comme le remarque Matthey (2003 : 83-84), les différences entre les types d'acquisition institutionnelles et « naturelles » ont parfois été trop gommées.

En conclusion, l'interaction représente un lieu potentiel d'acquisition, mais cela n'est pas forcément le cas (Matthey, 2003 : 84). Si l'interaction est regardée comme objet pertinent d'étude dans le cadre des recherches interactionnistes, il l'est avant tout en tant qu'espace partagé constituant un endroit privilégié pour étudier les formes et l'effet de la collaboration dans la pratique et l'apprentissage de la langue qui est susceptible de s'effectuer dans ce cadre. L'interaction est donc regardée à la fois comme « lieu, moyen ou objet d'apprentissage » (Matthey, 2010 d'après Berthoud et Py, 1993) car elle représente pour l'apprenant-e un endroit où déployer, mais aussi construire ses ressources linguistiques et ses capacités d'interaction, dans les différents moyens d'adaptions à une situation où un-e des interactant-e-s se caractérise par le fait que la langue qu'il ou elle emploie n'est pas sa langue première, c'est-à-dire dans l'interaction exolingue.

5.1.2 L'interaction exolingue : entre expertises asymétriques et effort de collaboration

L'interaction peut être placée sur un continuum constitué de deux pôles : le pôle endolingue et le pôle exolingue (Py, 1989 : 86). Ce dernier qui nous intéresse est celui où se retrouvent « les interactions entre alloglottes et natifs – surtout si les interlocuteurs appartiennent à des groupes sociaux très différents » (Py, 1989 : 86). Quant au pôle endolingue il peut par exemple renvoyer à « des conversations techniques entre spécialistes d'une même discipline parlant la même langue ». Cette distinction entre les pôles n'est pas dichotomique, et repose pour la conversation exolingue sur la présence notable d'asymétries des compétences communicatives respectives des interactant-e-s (Py, 1989 : 86). Le qualificatif d'exolingue voulait selon Porquier (1994 : 163-164) « englober [...] la dimension bilatérale des échanges entre natif et non natif, et donc leur caractère duel et doublement asymétrique, c'est-à-dire aussi bien la communication en langue étrangère (pour le non-natif) que la

communication du natif avec le non-natif ». Les deux pôles viennent également s'enrichir de considérations concernant l'aspect unilingue/bilingue des interactions (voir De Pietro, 1988a).

Le concept d'interaction exolingue⁶² met donc en lumière la « collaboration accrue » exigée dans ce type de conversation en raison des différences de codes entre les interactant-e-s, se caractérisant par un « "bricolage interactif" », dans lequel :

[...] se déroule une importante activité d'anticipation et de contrôle consistant – sur la base de représentations socioculturelles et linguistiques généralement implicites – à prévenir les obstacles potentiels, à trouver des moyens pour les contourner, ou, si un obstacle surgit tout de même, à la repérer, éventuellement le thématiser et, si possible, le surmonter. (De Pietro, 1988b : 254)

Ainsi, dans la conversation exolingue, les « divergences codiques initiales » des interactant-e-s se répercutent à tous les plans de l'interaction, c'est-à-dire que l' « asymétrie linguistique, et culturelle, des interlocuteurs représente -parallèlement à leur statut social, à la finalité de l'échange, etc.- un paramètre constitutif du déroulement de l'interaction » (De Pietro, 1988b : 264-265). Mais cette asymétrie n'est pas une donnée immuable et la conversation exolingue est en réalité « un événement beaucoup plus complexe » qui n'est pas seulement déterminé par « l'accumulation de non-expertises », mais peut aussi s'étoffer d' « entrecroisements d'expertises et réserver des surprises à ses participants » (Arditty & Vasseur, 1999 : 13).

On peut de même retrouver des obstacles à la conversation au sein des deux pôles, mais la spécificité de la situation exolingue est le fait que « les obstacles y sont à la fois plus fréquents et plus difficile à lever », visible par un recours important aux « méthodes de réparation » (Krafft & Dausendschön-Gay, 1994 : 129) que nous étudierons dans la prochaine partie. La communication avec l'alloglotte est réussie si les partenaires arrivent à « compenser les déficits linguistiques du non-natif par un surcroît de travail sur la langue » (Krafft & Dausendschön-Gay, 1994 : 129), passant par deux concepts clés associés à la conversation exolingue : le contrat-didactique (De Pietro, Matthey et Py, 1989) et la bifocalisation (Bange, 1992b).

La bifocalisation se réfère au fait que, en situation de communication exolingue, on observe une « vigilance nécessaire » se traduisant par un « contrôle plus prompt à se focaliser » (Bange, 1992b). Cette focalisation est double, portant non seulement sur « l'objet thématique de la communication » en tant que « focalisation centrale de l'attention », et une « focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication » (Bange, 1992b). La communication se déroule donc non seulement en prêtant attention au thème de la conversation, mais également aux moyens linguistiques mis en œuvre. Ainsi, une « vigilance accrue » s'observe au niveau « du contrôle métadiscursif et métalinguistique au service de la réalisation des buts de communication », particulièrement au niveau

⁶² On peut trouver chez Vasseur (2005) des travaux critiques de la notion d' « exolingue ».

de l'intercompréhension (au sens large) entre les interactant-e-s, qui fait dire à l'auteur que la communication en situation exolingue est une « communication sous surveillance » (Bange, 1996).

Dans le cadre de l'apprentissage, le « défi « didactique » » revient à « organiser de manière systématique l'alternance entre focalisation sur la tâche et focalisation sur le code et à choisir les objets les mieux appropriés pour sous-tendre une telle alternance et déclencher un travail sur le code⁶³ » (De Pietro & Schneuwly, 2000 : 469-470). Néanmoins les auteurs précisent que la mise en place n'est pas aisée car malgré ce qu'on pourrait croire, en contexte scolaire, les enjeux didactiques peuvent être implicites, et là où on essaie de créer un « climat de communication », se pose la question de sa nature : quand commence la communication pour elle-même et quand est-elle prétexte à l'apprentissage ?

La question qui se pose est donc celle de la collaboration et de la didactisation de ce type d'interaction en particulier, dont le premier peut s'observer dans le déploiement de stratégies conversationnelles de la part de la personne native pour arriver à l'intercompréhension (au sens large) avec l'alloglotte malgré leur asymétrie en termes de compétences linguistiques (Py, 1989 : 87-88). Cette collaboration peut être soit recherchée soit rejetée par l'apprenant-e, et elle diffère de la didactisation dans la mesure où elle repose sur le contenu du message et non sa forme, alors que la didactisation met l'appui sur la forme des énoncés, devenant « une fin en soi » (Py, 1989 : 87-88).

La notion de didactisation renvoie au concept de contrat didactique développé par De Pietro, Matthey et Py (1989) sur la base de l'analyse d'extraits d'interactions entre un alloglotte et une personne native, qui semblent être parvenu à un « contrat didactique⁶⁴ » ayant pour objectif de « favoriser - ou parfois d'évaluer - les efforts d'apprentissage de ce dernier [l'alloglotte] ». Le schéma interactionnel sur lequel repose ce contrat est constitué de trois mouvements : le premier est un « obstacle d'encodage » ou bien le refus de l'énoncé, faisant place à un « putsch énonciatif » où la personne native va proposer une donnée dans une intervention en seconde instance après le tour de parole de l'alloglotte, qui sera ensuite utilisé par celui-ci dans une « reprise » (De Pietro, Matthey & Py, 1989). Si le contrat didactique montre donc des éléments pouvant favoriser l'acquisition, il n'y a pas pour autant de travail de préparation de la personne native en vue de l'apprentissage mais plutôt un effet de collaboration avec l'alloglotte dans cette visée.

Le contrat didactique suppose donc sur une idée de collaboration étroite entre les deux interlocuteurs-trices, l'alloglotte devant accepter l'aide de la personne native et cette dernière de mettre son expertise au service de l'alloglotte, ce qui n'est pas toujours une constante des observables comme le montrent De Pietro, Matthey et Py (1989). Il suppose néanmoins une certaine entente entre

⁶³ Dans cette question il faut également mentionner la notion de faces dans le cadre de la conversation exolingue et la sollicitation de l'aide (voir Vasseur, 1995 ; Griggs, 1994). On peut également se référer à Matthey (2003) qui a étudié la question de la zone proximale de développement de l'interlangue dans le cadre de l'interaction exolingue.

⁶⁴ Les auteurs précisent que le contrat didactique est une notion originellement développée en didactique des mathématiques par Brousseau (1980, mentionné dans De Pietro, Matthey & Py, 1989).

les interlocuteurs et interlocutrices sur « l'existence d'une double tâche », c'est-à-dire la communication et l'enseignement/apprentissage de la langue (Py, 1989 : 88). Le contrat didactique de la conversation exolingue n'est également pas le même que celui prenant place en milieu scolaire entre l'enseignant-e et l'apprenant-e, dans la mesure où ce dernier est imposé par l'institution alors que le premier s'envisage seulement par une « définition commune de la situation » (De Pietro, Matthey & Py, 1989).

Les paramètres de didactisation et de collaboration permettent donc de déterminer les « droits » et « devoirs » de chaque interactant-e-s, pour gérer et « rendre acceptables » les « infractions répétées au code » de la part de l'apprenant-e et les « interventions hétéroréparatrices » de la personne native (Py, 1989 : 88). Ces aides se déploient sous deux aspects selon les principes en jeu : le principe de collaboration autorise ces interventions au nom de l'intercompréhension du message, et, quand le paramètre didactisation émerge, ces hétéroréparations deviennent possibles au-delà du cadre de la compréhension en portant sur la « "cosmétique" des énoncés, c'est-à-dire leur forme grammaticale et le respect des normes en vigueur » (Py, 1989 : 88). Ce dernier aspect va être théorisé dans une véritable catégorie de séquence interactive nommée SEN pour « séquence d'évaluation normative » (Py, 2000), qui s'éloigne des séquences présentées ci-dessous en cela qu'on y observe une « pression extérieure exercée par le locuteur expert » sur la langue utilisée par l'alloglotte.

Les concepts de bifocalisation et du contrat didactique représentent ainsi l'arrière-plan contextuel sur lequel prennent place la théorisation des séquences que la recherche a identifiées dans le cadre de l'apprentissage au sein de l'interaction. Néanmoins il faut préciser qu'il ne serait pas vrai de penser que « tout évènement de communication exolingue a un caractère d'apprentissage », l'apprentissage pouvant être comme ne pas être un but pour l'alloglotte, étant une « activité parallèle à celle de communiquer » (Bange, 1992b).

5.1.3 Interaction et apprentissage : les séquences pour apprendre

5.1.3.1 *Les séquences en vue de l'apprentissage*

L'analyse des interactions à l'intérieur de la communication exolingue a mis en lumière des mouvements d'apprentissage dans lesquels plusieurs types de séquences qui s'appuient sur l'apparition de mouvements de réparation ont été identifiées. Ces mouvements peuvent être de deux natures différentes : hétérostructuré, c'est-à-dire à l'initiative de la personne native, ou autostructuré, lorsque l'apprenant-e effectue un contrôle sur sa propre production. Ces derniers sont particulièrement visibles lors de phases d'autoreformulations, qui mettent en lumière la production successive de plusieurs variantes par l'apprenant-e engagé dans un énoncé, « dévoilant ainsi un

fragment du développement de sa propre interlangue » (Py, 1989 : 89). Ces mouvements d'autostructurations peuvent s'appuyer sur les mouvements d'hétérostructurations de la personne native ou bien s'y opposer, mais il est, dans tous les cas, essentiel que l'apprenant-e effectue ce qu'on appelle une « prise » pour les interventions du ou de la locuteur-trice natif-ve deviennent une donnée (Py, 1989 : 91).

La prise désigne « probablement le moment le plus central du point de vue de l'articulation entre acquisition et interaction : elle manifeste simultanément l'ébauche d'une possible modification de l'interlangue et le positionnement de l'apprenant face au balisage de l'interaction par le natif » (Py, 1989 : 96). Elle implique en outre un processus de décontextualisation et recontextualisation⁶⁵ des propositions dans le fait de « focaliser et extraire de son contexte le segment (le plus souvent un mot) qu'il [l'apprenant] souhaite apprendre » et le recontextualiser dans une « manipulation exercée par le locuteur sur le segment concerné » (Py, 1996 : 16). Ces deux processus montrent de manière plus détaillée l'action de l'apprenant-e dans le cadre de l'interaction, où l'accent est mis cette fois-ci sur son propre contrôle, même si celui-ci prend place au sein du cadre collaboratif instauré par l'interaction, dont le potentiel se déploie véritablement au sein de plusieurs séquences identifiées par les recherches sur l'acquisition et l'interaction.

En tant qu'arrière-plan pour la construction de ces séquences, Krafft et Dausendschön-Gay (1994 : 132) ont proposé la notion de SLASS (« *Second Language Acquisition Support System* ») comme adaptation du LASS de Bruner (1985), cette fois-ci dans la perspective de l'acquisition des langues secondes. Les auteurs définissent le SLASS comme « l'ensemble des méthodes interactives qui, dans les conversations exolingues, conditionnent les séquences favorables à la transmission et à l'acquisition par le partenaire faible du savoir linguistique ». Le SLASS se forme dans une interaction quand « les partenaires prennent et acceptent de jouer les rôles du natif et du non-natif, de l'expert en L2 et du novice », instaurant ainsi un « rapport de tutelle » entre les interactant-e-s basé sur la récurrence de certaines activités de soutien et d'aide (Krafft & Dausendschön-Gay, 1994 : 152-153).

Dans ce rapport de tutelle, les auteurs distinguent trois domaines de sa manifestation qui coïncident à trois types de déficit chez l'apprenant-e :

1. Le contrôle de la production discursive et de la compréhension
2. Le répertoire du lexique et des structures de la langue cible
3. Le maintien de la coordination de plusieurs niveaux de l'interaction

Ces déficits sont alors pris en charge lors de séquences latérales, où les interactant-e-s « interrompent l'activité principale et portent leur attention sur la langue ou le discours » jusqu'à ce que le problème

⁶⁵ Cela dépend en revanche du type de prise, car la prise en elle-même n'est pas assimilable à une « saisie » (Matthey, 2003 : 174). On distingue en effet différents types de prise : en usage, en extraction et en écho, qui témoignent d'une modalité différente de traitement des données, réalisée plus ou moins en autonomie.

soit résolu : ces séquences sont donc « strictement subordonnées aux besoins de la communication » (Krafft & Dausendschön-Gay, 1994 : 154). Selon les auteurs le contrat didactique est une « composante facultative » du SLASS mais peut le soutenir en agissant sur les « contraintes de l'efficacité communicative » dans le but de permettre un « maximum d'efficacité acquisitionnelle » (Krafft & Dausendschön-Gay, 1994 : 154). Cette activité répétée de collaboration dans l'interaction correspond à une « activité de type communicationnel et une activité de type cognitive » cruciale en tant que « point de contact entre communication et apprentissage » (Py, 1996 : 21-22). Et c'est précisément cette conjonction entre communication et apprentissage qui est à l'origine des « séquences conversationnelles » (Py, 1996 : 22)

La première séquence que nous présenterons est nommée « SPA » (« séquence potentiellement acquisitionnelle ») (De Pietro, Matthey & Py, 1989). Ces séquences présentent des activités de négociation et d'« échange de données linguistiques entre le natif et l'alloglotte », et en cela forment des « observables possibles des processus d'acquisition » (Gajo, Koch & Mondada, 1996 : 74). Elles apparaissent dans le cadre d'un contrat didactique entre les participant-e-s et prennent leur origine dans un problème apparent lors de l'interaction (Gajo, Koch & Mondada, 1996 : 74). Leur déroulement standard se présente suivant le modèle : obstacle chez l'alloglotte – intervention de la personne native avec proposition – reprise de la proposition par l'alloglotte (Vasseur, 1989 : 68). Les SPA peuvent porter sur plusieurs domaines de la langue mais le lexique en est « l'objet privilégié », possiblement car il est particulièrement maniable (De Pietro, Matthey & Py, 1989).

Ces séquences sont nommées potentiellement acquisitionnelles en cela qu'elles sont des « séquences parallèles posées comme moments stratégiques porteurs de potentialités acquisitionnelles pour le non-natif » (Vasseur, 1989 : 68). Néanmoins on ne peut pas toujours être certain de la finalité acquisitionnelle de ces séquences de négociation sur la base de leur forme et de l'interprétation qui en est faite (Vasseur, 1989 : 70). De plus, le développement de la compétence langagière n'est pas seulement compris dans l'acquisition du code mais aussi dans sa « capacité à mener une interaction satisfaisante », et de ce fait les composantes interactionnelles se dédoublent en tant qu'objets et conditions d'acquisition (Vasseur, 1989 : 84). Il faut donc rester prudent sur le potentiel acquisitionnel de ces séquences, en particulier dans le fait de ne pas surinterpréter les activités y prenant place comme étant foncièrement orientées vers l'acquisition du code seul.

Le second type de séquence que nous présentons est la séquence analytique, un « cas particulier de reformulation » qui est présenté par les auteurs comme une « méthode pour gérer un problème d'intercompréhension dans une situation de communication difficile » (Krafft & Dausendschön-Gay, 1993 : 139-140). Cette séquence fonctionne selon un « schéma d'activités » de quatre étapes : la séquence s'ouvre par un mouvement initial qui installe le problème et conditionne le second mouvement qui est la demande de bis, déclenchant une seconde version du mouvement

initial. La quatrième partie qui achève la séquence est la réponse. Ces quatre étapes contiennent des fonctions interactives et des formes linguistiques correspondantes, résumées ci-dessous :

Mouvement	Fonction interactive	Forme linguistique
Mouvement initial	«first turn», établit une dépendance conditionnelle	question, provocation etc.
Demande de bis	signale globalement l'incapacité de répondre	silence, demande de répétition etc.
Bis	2 ^e version du mouvement initial	reformulation du mouvement initial
Réponse	«second turn», activité satisfaisant à la dépendance conditionnelle	réponse, prise de position etc.

Tableau 6 : les quatre mouvements de la séquence analytique (Krafft & Dausendschön-Gay, 1993 : 142)

Cette séquence au contraire de la SPA signale une « incapacité de répondre », ce qui va pousser la personne à réagir « à la non-compréhension en posant sa question une seconde fois » avec un bis qui se distingue du mouvement initial dans une « version plus simple, plus clairement structurée et plus explicite » (Krafft & Dausendschön-Gay, 1994 : 138). Le bis est toujours à l'initiative de la personne qui manifeste son incompréhension et est donc « toujours hétéro-initié » (Krafft & Dausendschön-Gay, 1993 : 142).

Les procédés de la séquence analytique se retrouvent dans la notion d'« achèvement interactif » développée par Gülich (1986 : 164-165), basé sur l'analyse de moments faisant apparaître des énoncés inachevés « conçus comme des traces laissées dans le discours par le travail de la production discursive fourni par les interlocuteurs ». Les séquences explicatives (voir Gülich, 1991), qui portent sur un problème de compréhension de l'énoncé de la part de l'alloglotte que la personne native va tenter de résoudre pour la poursuite de l'interaction, sont le « pendant » de l'achèvement interactif (Krafft & Dausendschön-Gay, 1994 : 136-138). Au-delà des diverses dénominations, objets et fonctionnements de ces séquences conversationnelles nous observons donc que leur dénominateur commun est à trouver dans les formes de la collaboration entre les partenaires pour la poursuite de la communication pouvant mener à des activités d'apprentissage.

Les propositions négociées dans le cadre de la collaboration entre les partenaires vont faire l'objet d'un travail d'apprentissage passant par des actions de dé- et recontextualisation des énoncés, pour transformer les propositions de la personne native en « objets virtuels d'apprentissage » (Py, 1991 : 16). La décontextualisation va consister à « focaliser et extraire de son contexte le segment (le plus souvent un mot) qu'il [l'apprenant] souhaite apprendre » (Py, 1996 : 16) et représente un « premier moment de réflexion sur la langue en ce sens qu'elle pointe vers des microsystemes grammaticaux ou lexicaux » (Py, 1996 : 17). La recontextualisation est le « chemin inverse » en tant

que « manipulation exercée par le locuteur sur le segment concerné » (Py, 1996 : 17), qui va être repris lors d'une saisie en le recontextualisant dans son propre discours.

Ces deux procédés sont particulièrement visibles en intercompréhension où la compréhension d'énoncés en langues inconnues implique des mouvements de décontextualisation et de recontextualisation constants passant par un travail de mise en relation des codes linguistiques pouvant prendre la forme de micro-alternances dans l'interaction. En revanche, il faut garder à l'esprit que le travail d'intercompréhension (au sens spécifique) n'implique pas un objectif d'apprentissage des langues inconnues. De ce fait, pour reprendre le sens donné par Py (1996) dans la définition de la décontextualisation, nous pourrions proposer que le segment ne soit pas celui que l'apprenant-e veut *apprendre* mais *comprendre*.

5.1.3.2 Les séquences potentielles d'apprentissage

Nous terminerons cette revue des séquences interactionnelles par la présentation de la « SPAP » (« séquence potentielle d'apprentissage ») (Moore & Simon, 2002). Si cette séquence peut sembler quasi-identique à la SPA dans sa dénomination, la différence tient notamment au fait que la SPAP est théorisée dans le contexte de la classe de langue, posant ainsi les rôles d'apprenant-e-s et d'enseignant-e-s comme acquis et déterminants, notamment dans les variations qu'ils peuvent connaître. Ces rôles peuvent en effet être remis en question à l'intérieur de moments de « déritualisation » permettant aux apprenant-e-s de se « re-situer en tant qu'apprenant-actif, et de redessiner les contours de leur territoire tels qu'ils choisissent eux-mêmes de le définir dans l'interaction » (Moore & Simon, 2002). Ces moments supposent donc une redéfinition des rôles dans la situation d'apprentissage, fonctionnant en double avec l'enseignant-e qui dans le même mouvement va accepter (ou non) de « reconsidérer les frontières de son propre territoire » et de « co-construire avec l'apprenant les rapports entre systèmes, normes et tâches qui soutiennent l'apprentissage » (Moore & Simon, 2002).

Ces moments de rupture dans la situation pédagogique quant aux rôles des acteurs et actrices de la classe peuvent se transformer en SPAP selon la réaction de l'enseignant-e par rapport aux « sollicitations déritualisées » des apprenant-e-s, mais ils constituent dans tous les cas des instances interactives intéressantes où l'apprenant-e agit sur son apprentissage (Moore & Simon, 2002). S'appuyant sur la notion de données « « saisissables » » à l'apprenant-e (Schneuwly & de Pietro, 2000 : 471 dans Moore & Simon, 2002), les autrices dégagent trois facteurs à considérer dans le cadre de l'activité de l'apprenant-e au sein des séquences potentielles d'apprentissage que nous reproduisons ci-dessous (les autrices soulignent) :

1. **l'émergence chez l'apprenant d'un besoin d'apprendre et/ou de communiquer**
2. **l'implication de l'apprenant dans l'interaction**

3. l'expression par l'apprenant de sa double identité, celle de « je » sujet personne et celle de « je » apprenant

À ces trois facteurs s'ajoutent les paramètres identifiés comme les caractéristiques d'une séquence potentielle d'apprentissage du point de vue de l'enseignant-e comme séquence (ou « série d'échanges ») :

1. Qui répond à un besoin communicatif ou un besoin d'apprentissage, soit perçu par l'enseignant-e ou exprimé chez l'apprenant
2. Dont l'input peut se construire et/ou se modifier dans l'interaction selon la « contribution vive » de l'apprenant-e
3. Dont le processus peut faire l'objet de l'évaluation et non pas seulement le produit du discours
4. Qui encourage les « formatages interactionnels » pouvant contribuer au travail des apprenant-e-s dans la zone proximale de développement, selon leur définition et leur gestion de celle-ci

Dans cette mise en perspective des facteurs et paramètres propres à la SPAP sont résumées de manière fine les attentes respectives et actions possibles à l'intérieur des interactions en classe pour les apprenant-e-s et les enseignant-e-s, en donnant une « place pivot au processus qu'implique toute dynamique interactionnelle telle qu'elle apparaît dans les échanges en classe de langue, même dans ses formes les plus surprenantes et non-normatives » (Moore & Simon, 2002). Ce que la SPAP met donc en valeur et pose comme capital est l'émergence de ces moments interactifs porteurs de possibilités en termes d'apprentissage, mais tout en donnant une importance dans l'analyse au « statut social et institutionnel des partenaires dans l'échange, avec un apprenant tout à fait central qui appelle une double écoute, en adéquation avec son double statut complexe, qui émerge dans la mise en œuvre d'identités diverses » (Moore & Simon, 2002).

En remettant au centre la figure de l'apprenant-e et ses identités multiples, la SPAP permet de poser un regard plus éclairé sur la situation d'enseignement guidé en faisant compter l'activité de l'apprenant-e dans son rôle dévolu mais également hors de celui-ci. Cette activité est mise en perspective avec le regard et les attentes que l'enseignant-e peut poser sur les échanges sortant des situations typiques de la classe, et permet de faire compter ces mêmes échanges à l'intérieur du processus acquisitionnel en montrant comment ils peuvent contribuer à l'apprentissage. Cela est particulièrement important dans la mesure où la classe de langue, qui est un lieu supposé au service de l'enseignement, n'est pas toujours l'endroit le plus propice pour apprendre dans l'interaction. La recherche s'est aujourd'hui amplifiée suite à ce travail, notamment dans le cadre de la classe de langue, qui sera l'objet de la seconde partie du cadre analytique.

5.2 Interagir pour apprendre en classe de langue

5.2.1 Un « lieu ordinaire », une « interaction complexe »

Les recherches sur l'analyse des interactions exolingues se sont développées à partir d'interactions recueillies dans un certain nombre de contextes, dont des situations hors-institutionnelles. Mais, comme nous l'avons évoqué, le contexte est un élément déterminant pour l'analyse, et la situation des interactions prenant place en classe de langue, qui représente le contexte des données recueillies dans le cadre de notre étude, a ses propres modalités. D'après le titre de l'article de Cicurel (2002), la classe est un « lieu ordinaire » marqué par une « interaction complexe ». C'est tout d'abord un lieu ordinaire car elle manifeste « une impression de très forte familiarité, voir même de banalité » (Mondada, 1995 : 60). En effet, la majorité des personnes se sont déjà retrouvées dans une salle de classe, et ce que l'analyse conversationnelle va justement faire est de « poser sur elle [la classe] un regard qui en fait un monde étrange, qui en suspend les évidences pour mieux les thématiser et les problématiser » (Mondada, 1995 : 60).

Cette tâche n'est pas simple car malgré le caractère commun du lieu, les interactions s'y déroulant sont complexes, en lien avec les enjeux et rôles de ses acteurs et actrices dont la relation est marquée par une forte asymétrie. Les interactions qui y prennent place sont donc à appréhender en tenant compte du « rôle interactionnel » des participant-e-s, déterminé par leur rapport au savoir entre « place d'expertise vs place d'apprentissage » (Cicurel, 2011b : 329). Les principes de l'interaction en classe peuvent ainsi se résumer à une « interaction planifiée mise à l'épreuve au moment du cours et de la rencontre avec une force de coopération ou de résistance, et dotée d'une dimension fortement métalinguistique puisque c'est d'enseignement de langue qu'il s'agit » (Cicurel, 2011b : 323).

Ainsi, si la classe de langue est spontanément regardée comme le lieu symbolique de l'apprentissage, elle a également fait l'objet de nombreuses critiques sur les conditions d'interactions qu'elle propose. Les approches communicatives dans leurs débuts ont par exemple posé un « diagnostic sans concession de la classe ordinaire » mettant en avant l'inégalité quantitative des échanges entre apprenant-e-s et enseignant-e-s, la tenue d'une communication « factice sans enjeu véritable », une focalisation sur la forme au détriment du sens etc. (Coste, 2002). Cette dernière proposition s'explique par le fait que la classe de langue est un « lieu où l'interaction a pour but et pour objet la langue elle-même (et, bien souvent, la langue au sens étroit de code) » (Bange, 1996). On voit donc comment les conséquences de l'enjeu d'une focalisation sur la langue peuvent être perçues comme une limitation, surtout en comparaison avec les conversations exolingues prenant place dans un cadre hors-institutionnel où la finalité communicative ne s'efface pas au profit du travail sur le code.

La classe de langue présente donc une « contradiction fondamentale » dans le fait de vider « la communication de toute réalité substantielle » (Bange, 1996). Cela modifie également les enjeux de concepts présentés plus haut comme la bifocalisation, dans la mesure où en classe « l'objet thématique de la communication est rejeté à la périphérie, il n'est plus qu'un prétexte » dans le cadre du travail sur la langue (Bange, 1992b).

Pourtant, dès les premiers temps de l'intérêt pour l'analyse conversationnelle dans le cadre de l'apprentissage, la classe a aussi intéressé la recherche (Sinclair & Coulthard, 1975 ; Mehan, 1979 ; Dabène *et al.*, 1990). C'est dans ce contexte qu'a été théorisée la séquence d'élicitation (d'après Mehan, 1979 et Sinclair & Coulthard, 1975, cités dans Bange, 1992b) définie comme la « séquence de base sur laquelle repose l'organisation de la phase instructionnelle de la classe » sous la forme d'un mouvement en trois parties, composé d'une initiative, suivie d'une réplique puis d'une évaluation (Bange, 1992b). En d'autres mots, la séquence d'élicitation correspond à une interaction où l'enseignant-e pose une question à l'apprenant-e (initiative), qui lui répond (réplique), cette réponse étant ensuite évaluée par l'enseignant-e (évaluation). Sous ce type d'organisation, l'interaction apparaît effectivement comme rigide : son déroulement est régi par l'enseignant-e et elle est en outre conditionnée par l'évaluation qui y occupe un « rôle clé » (Bange, 1996). Mais comme nous l'avons vu avec l'exemple de la SPAP, les rôles en classe peuvent être renégociés et les interactions peuvent sortir du schéma classique de la séquence d'élicitation. Dans la visée de notre étude, l'intercompréhension remet par exemple en question les rôles entre enseignant-e-s et les apprenant-e-s dans la situation pédagogique comme nous l'avons vu au 1.4.2 dans la mesure où le travail sur les langues inconnues peut réduire considérablement l'asymétrie véhiculée par les connaissances linguistiques.

L'analyse des interactions réalisée en classe peut donc prendre appui sur une perspective écologique (Pallotti, 2002) mettant en valeur le paramètre du contexte pour l'analyse. Cela pourrait notamment passer par une réflexion à la fois son caractère ordinaire et immuable (les élèves sont là pour apprendre et les professeur-e-s pour enseigner) mais également sa complexité et ses possibilités de détournement au travers des rôles et identités d'apprenant-e-s et d'enseignant-e-s qui ne sont pas toujours fixes (voir Moore & Simon, 2002). De ce fait, même si la raison d'être principale de la classe de langue est la « maximisation de l'apprentissage » (Bange, 1996), on peut aussi choisir de voir les interactions y prenant place comme « contexte d'acquisition parmi d'autres » (Gajo, Koch & Mondada, 1996 : 62). Cela permet de ne pas opposer les différents contextes (guidé/non guidé, milieu scolaire/milieu naturel) mais les penser en tant que continuum (Coste, 2002), et non pas comme des « mondes séparés » dans la mesure où « ces apprentissages sont fortement influencés l'un par l'autre et se renforcent mutuellement » (De Pietro & Schneuwly, 2000 : 472).

5.2.2 Activité métalinguistique et réflexion métasociolinguistique en classe de langue

Si la classe est « par excellence le lieu d'observation de sujets *en train* d'acquérir un savoir » (Cicurel, 2011b : 329), cela passe notamment par le travail de type métalinguistique y prenant place. La définition que nous retenons des activités métalinguistiques est celle du « sous domaine de la métacognition, qui concerne le langage et son utilisation » englobant les « activités de réflexion sur le langage et son utilisation » et les « capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production) » dans tout domaine du langage (phonologique, sémantique etc.) (Gombert, 1990 : 27). L'activité métalinguistique dans l'enseignement des langues se réfère donc grossièrement au fait de manipuler la langue présentée à l'apprentissage. Si cette activité n'est donc pas cantonnée à la classe de langue comme nous l'avons vu dans la conversation exolingue, en classe, le travail sur la langue fait figure d'objet principal porté par l'enseignant-e de langue. Dans ce cadre, on peut définir l'application d'une compétence métalinguistique comme le résultat d'échanges guidés par les enseignant-e-s concernant « la recherche du sens, du mot qui convient, de l'approximation, de la différenciation » où « ce sont les apprenants qui cherchent, trouvent, proposent, mais de fait, le guide est là, qui trace la voie, qui rejette ou garde les trouvailles, qui arrête la recherche ou la prolonge » (Cicurel, 1990 : 35-36).

L'activité métalinguistique implique donc un processus de distanciation par rapport à l'objet étudié, primordial pour le développement de capacités métalinguistiques et pour étudier la langue « comme un objet dont on peut observer les propriétés, sur lequel on peut avoir des intuitions, faire des hypothèses et acquérir des connaissances » (Moore, 1995 : 27). Cette prise de distance sur l'objet linguistique en cours d'apprentissage et sa manipulation s'oriente vers un objectif « réflexif », un terme qu'adoptent Vasseur et Arditty (1996) en raison de son aspect plus général, permettant de « regrouper tous ces mouvements discursifs, toutes ces activités de commentaire et de manipulation, nombreuses dans la communication exolingue, par lesquelles le locuteur prend ses distances par rapport à l'échange, à ce qui s'y passe et aux outils utilisés ». Si la classe n'est pas forcément l'endroit le plus propice pour communiquer, elle l'est en revanche pour les activités de manipulation et de réflexion sur la langue dans la mesure où l'apprentissage représente son principal enjeu.

Ces activités de manipulation et de réflexion sur la langue se dédoublent de deux façons dans notre travail : dans une dimension plurilingue et dans une dimension sociolinguistique. L'objectif de notre expérimentation à l'intérieur de la classe de langue a en effet eu pour objectif de croiser et comparer différents phénomènes linguistiques dans plusieurs langues voisines. Cela a provoqué et encouragé des passages entre les langues dans l'orientation intercompréhensive du travail, dont la création de ponts entre les idiomes. Selon Castellotti et Moore (2005), ces liens :

[...] se tissent tout particulièrement autour de *savoirs métalinguistiques d'appui* permettant l'exploration des fonctionnements interlinguistiques. Surtout, ces ponts ne peuvent être réalisés que si le cadre didactique a doté les apprenants de méthodes et de moyens pour s'en servir et pour accéder à d'autres langues (non nécessairement incluses dans leurs répertoires).

Les activités réalisées dans le cadre de notre protocole de recherche ont eu pour but de réaliser l'objectif de la seconde partie de la citation, c'est-à-dire créer les occasions de rencontres des langues pour le bénéfice de l'enseignement de la langue cible dans une perspective réflexive. Cette approche comparative a été mise en place dans les activités en classe de langue où le travail portait sur certaines particularités de la langue orale et la question de ses usages. Cette visée plurilingue rendue possible par la présence simultanée de trois langues dans les activités a donc également été accompagnée d'une visée sociolinguistique dans le fait de faire porter l'objet d'étude sur des faits de variation linguistique.

Les tâches demandées ont donc porté sur des activités de type métalinguistique, notamment en comparant les langues pour l'étude de phénomènes linguistiques spécifiques, mais également *métasociolinguistique*. Nous nous appuyons sur Beaulieu, French et Gagnon (2017 : 102) pour la définition de ce terme en référence aux « réflexions métalinguistiques qui portent principalement sur la diversité des usages de la langue et leurs impacts sur la communication »⁶⁶. Ces réflexions métasociolinguistiques ont un intérêt dans le fait de « dévoiler les processus de développement sociolinguistiques à l'œuvre », et renferment donc une véritable « valeur didactique » (Beaulieu, Woll, French & Duchemin, 2018 : 216) (nous traduisons). Les commentaires des apprenant-e-s concernant les phénomènes et leurs usages pendant la réalisation des activités ont ainsi pu mettre à jour ou révéler des aspects de leur conscience linguistique sur les langues connues et apprises, notamment en termes de représentations (Castellotti & Moore, 2002).

Dans notre recherche, les réflexions métasociolinguistiques des apprenant-e-s ont été particulièrement encouragées en prenant appui sur les langues connues, dont la langue première. En effet, dans la mesure où les usages des variantes dépendent notamment de leur utilisation en contexte social, une expérience que la plupart des élèves ne possèdent pas en langue cible, il nous a semblé souhaitable de privilégier une approche mettant à contribution l'expérience en langue première. Les apprenant-e-s ont ainsi été encouragé-e-s à discuter de leur conscience d'emploi des formes linguistiques étudiées, parfois rencontrées pour la première fois, sur la base d'une forme similaire présentée en langue première, dans le but de générer des ponts et mobiliser leurs connaissances linguistiques et sociolinguistiques préalables. L'appui sur les langues déjà connues, qui constitue un des fonctionnements centraux de l'intercompréhension, est donc entendu dans une visée non seulement linguistique mais également sociolinguistique.

⁶⁶ On peut retrouver une mention plus ancienne du terme « métasociolinguistique » chez Jeanneret et De Pietro, 1981, dans le cadre d'une enquête portant sur la conscience normative d'apprenant-e-s d'école primaire en langue première.

D'autre part, il s'agissait également de ne pas seulement utiliser la langue première comme objet de comparaison mais apporter un retour réflexif sur celle-ci, qui a notamment permis de mettre à jour certaines conceptions et représentations associées à notre objet d'étude. Dans une visée sociolinguistique, il nous paraît important de ne pas traiter l'étude de faits de variation en langue cible sans les relier à la langue première mais surtout sans apporter un éclairage sur la conscience de leurs emplois. La façon dont la conscience métalinguistique peut se traduire dans l'étude de phénomènes ou catégories linguistiques dans les langues connues et inconnues (Dabène & Ingelmann, 1996) nous semble pertinent à interroger pour insérer la réflexion dans une perspective globale qui profite à et s'enrichit de l'ensemble du répertoire langagier.

Comme nous l'avons évoqué dans la partie 1.4.2, le travail d'intercompréhension apporte un bénéfice non seulement en direction des langues inconnues mais également pour le répertoire langagier déjà présent. Notre vision s'aligne ainsi sur celle de Griggs (2007 : 119-120) pour qui (nous soulignons) :

Lorsque l'apprenant adopte une approche contrastive dans une activité métalinguistique, il risque de faire des analogies naïves en considérant que les deux langues reflètent la même structure du monde et en cherchant à établir des correspondances exactes entre elles. **Il faudrait au contraire que l'analogie apporte une véritable réflexion et permette de traiter une question linguistique dans un système de savoir plus large qui dépasse et qui englobe chacun des systèmes des deux langues.**

Dans nos activités, ce « système de savoir » est élargi dans la présence d'une comparaison non seulement entre la langue cible et la langue première mais également avec une troisième langue romane (l'espagnol et le portugais) pour permettre de sortir seulement d'une comparaison langue première-langue seconde. En outre, l'emploi d'exemples dans une troisième langue permet de mettre en pratique cette perspective comparative dans un code nouveau pour réinvestir le savoir métalinguistique de « contact » mis en œuvre pendant les activités. La troisième langue apporte donc un regard nouveau sur les savoirs en cours d'instruction en donnant une vision supplémentaire sur le fait linguistique traité et ses possibles différences avec ces équivalences en langue première et en langue cible.

5.2.3 Analyser les interactions dans une modalité bi-/plurilingue

Le bilinguisme et ses effets sur la communication ont intéressé la recherche (Grosjean, 1984 ; Lüdi & Py, 2002), notamment en les associant à la communication exolingue (Py, 1991). En particulier, les recherches se sont intéressées aux moments d'alternances des langues visibles par le biais des marques transcodiques, c'est-à-dire « tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété » (Lüdi & Py, 2002 : 142). Ces instances de « flux » et « reflux » des langues chez la personne bilingue vont inciter les recherches dans le cadre de l'apprentissage à prendre en

compte les effets de l'apprentissage d'une langue seconde sur la première et inversement (Grosjean, 1984 : 20-21). Si aujourd'hui les études se sont progressivement déplacées de la compétence du locuteur bilingue vers celle de la compétence plurilingue, les recherches sur le bilinguisme ont été précurseurs de ces développements⁶⁷, posant notamment l'idée selon laquelle le bilinguisme n'est pas l'addition entre deux monolinguisms mais une compétence linguistique propre, devant être étudiée en tant que telle (Grosjean, 1993 : 16).

Ce petit aparté sur les recherches dans le cadre du bilinguisme nous permet de parler de la situation de l'enseignement bilingue et les instruments théorisés pour étudier les interactions prenant place dans ce contexte. Nous rappelons que l'enseignement bilingue se réfère à une situation où l'apprentissage d'une langue est soutenue par le biais de son utilisation lors de l'enseignement d'une matière disciplinaire en langue cible. De ce fait, les échanges en classe sont particulièrement denses discursivement jouant à la fois sur un objectif quant au contenu disciplinaire, un objectif communicatif et un objectif linguistique qui laisse apparaître une interaction importante entre les langues en présence. Cela est plus particulièrement le cas dans les dernières générations de l'enseignement bilingue où la langue première n'est pas évacuée en classe comme dans le cadre de l'immersion (Duverger, 2009).

Les études ont mis en lumière le fonctionnement de l'interaction dans les classes bilingues au travers de plusieurs concepts centraux dans l'analyse des activités didactiques y prenant place, dans lesquels se retrouvent les notions de médiation et de re-médiation en lien avec l'opacité de la langue cible et la densité des savoirs disciplinaires (Gajo, 2007). Ces concepts seront présentés ci-dessous dans un premier temps, avant d'élargir notre propos sur le sujet des séquences et modes de travail particuliers liés à l'intercompréhension intégrée, passant d'une situation d'enseignement bilingue à une situation d'enseignement plurilingue.

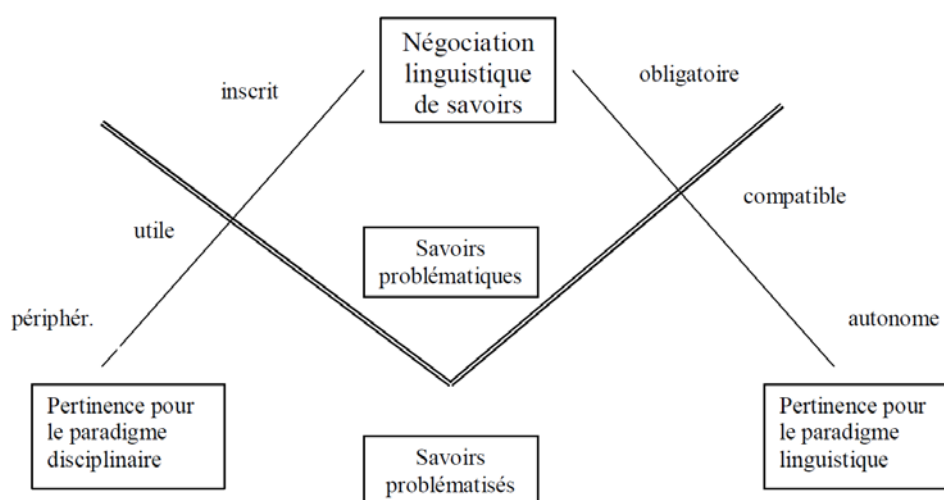
5.2.3.1 Concepts pour le travail en classe de DdNL

Les notions d'opacité et densité sont déterminantes dans la compréhension du travail au sein de la classe bilingue. Dans le cadre des interactions dans l'enseignement bilingue, on peut parler d'une trifocalisation (Gajo, 2015) pour illustrer le travail spécifique attaché à la langue et à la discipline en lien avec les concepts de médiation et remédiation (Gajo, 2015 : 168). Dans cette trifocalisation, on retrouve à côté d'une première focalisation sur l'« activité didactique principale », deux focalisations portant sur la langue et sur la discipline :

⁶⁷ On peut récemment citer le concept de « *translanguaging* » qui offre une perspective nouvelle par rapport à celui du plurilinguisme, dans la mesure où il prend son origine dans des situations de bilinguismes complexes (voir García & Otheguy, 2019 pour une mise en relation de ces deux concepts).

- une focalisation sur les outils linguistiques, faisant référence au concept de remédiation, par exemple lors d'« erreur, malentendu, passage à la L1 »
- une focalisation sur les « catégories conceptuelles et disciplinaires de référence », en lien avec le concept de médiation

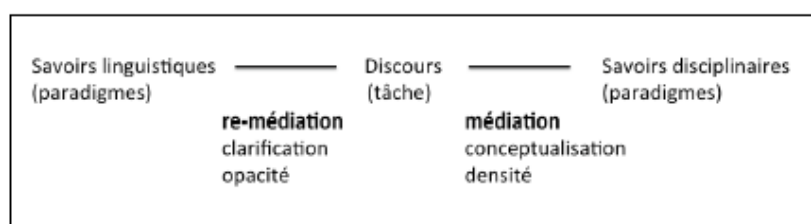
La classe bilingue implique donc une « **mise en continuité entre les problèmes d'opacité et de densité** » c'est-à-dire que les problématiques linguistiques sont en perpétuel lien avec les problématiques disciplinaires : l'enseignant-e « part des problèmes linguistiques pour (re)travailler les questions disciplinaires » (Gajo *et al.*, 2008) (les auteurs soulignent). Les recherches ont donc eu pour but d'identifier les aspects de ce lien et d'étudier les fonctionnements des moments d'intégration entre langue et contenu disciplinaire. Un « **premier lieu d'intégration** « langue-contenu » » se retrouve précisément dans « le lien entre le paradigme disciplinaire et la nature linguistique des savoirs en question » et plus particulièrement dans la thématisation de celui-ci (Gajo *et al.*, 2008) (les auteurs soulignent). Nous renvoyons au schéma ci-dessous que nous détaillerons ensuite pour illustrer notre propos, où cette première problématique peut s'observer à gauche dans le cadre de la conceptualisation en DdNL (Gajo *et al.*, 2008) :



Graphique 6 : négociation des savoirs en jeu dans l'enseignement bilingue (Gajo, 2006b : 80)

L'interaction entre les différents types de savoirs est problématisée selon leur pertinence pour l'avancée de la séquence didactique : les savoirs inscrits représentent une situation où la thématisation est nécessaire pour l'avancement de la séquence didactique, tandis que dans le cas où elle serait optionnelle, les savoirs sont « *utiles voire périphériques* » (Gajo *et al.*, 2008). On observe dans ce fonctionnement « différents **degrés d'intégration** » (Gajo *et al.*, 2008) (les auteurs soulignent). La deuxième partie du schéma illustre le rôle des savoirs linguistiques dans la réalisation de la tâche et l'élaboration d'un savoir inscrit, toujours en fonction de leur degré d'importance et d'intégration : la conduite de la tâche en langue cible s'appuiera donc sur des savoirs linguistiques « *obligatoires* ou, à

Ce fonctionnement jouant sur deux niveaux intrinsèquement reliés pour la réalisation de la tâche didactique montre une « mise en continuité » entre la médiation et re-médiation qui constitue un « **deuxième lieu d'intégration** » (Gajo *et al.*, 2008). Ces notions fonctionnent ensemble sur la base de l'*opacité* du discours et la *densité* des contenus dans la situation d'enseignement bilingue. La re-médiation est à trouver dans l'activité de *clarification* des savoirs linguistiques, notamment au travers des processus de reformulations et de l'activité métalinguistique, tandis que la médiation concerne les savoirs disciplinaires et se réfère à leur *conceptualisation*, au travers des activités de désignations, nominalisations et catégorisations de l'objet ou de la notion étudiée (Gajo, 2007). La re-médiation se préoccupe donc de la communication (Gajo *et al.*, 2008), alors que la médiation concerne l'authentification, c'est-à-dire la « fonction de médiation du discours » (Gajo, 2006 : 79) qui « met à disposition, rend présents, organise des savoirs pertinents et souvent préstructurés du côté de la DNL » (Gajo *et al.*, 2009). On peut se référer au schéma récapitulatif ci-dessous tiré de Dominguez-Fonseca (2017, adapté de Gajo *et al.*, 2008) pour une vision plus claire de ces deux notions et leur imbrication au sein du discours :



Le discours par lequel la tâche va se tenir est l'endroit où se mêle ces deux niveaux, en entretenant « régulièrement une **double relation** avec les paradigmes disciplinaires, d'une part, et linguistiques, de l'autre » (Gajo *et al.*, 2008) (les auteurs soulignent). On peut observer cela dans le lien entre le processus de conceptualisation et celui de clarification, où la clarification va opérer comme un « déclencheur » pour la conceptualisation disciplinaire, en lien avec l'opacité apportée par l'utilisation de la L2 qui offre « des ressources utiles au processus de conceptualisation » (Gajo, 2007). L'étayage apporté par la langue se comporte comme « révélateur de la densité pour permettre un meilleur étayage disciplinaire », permettant un « **renforcement mutuel des paradigmes linguistiques et disciplinaires** » (Gajo *et al.*, 2008) (les auteurs soulignent).

146

construction, à l'établissement des savoirs en DdNL, de l'opacité du discours à la densité des savoirs » (Gajo, 2007). À partir de cet enjeu affiché de l'enseignement bilingue sur la base de l'intégration de ces deux activités, nous verrons comment l'intercompréhension intégrée va venir à la fois se rapprocher et s'éloigner de ces préoccupations par l'orientation prise dans le travail de classe en raison de la présence des langues médianes.

5.2.3.2 Analyser les interactions en intercompréhension intégrée

Ce long chemin commencé avec l'interactionnisme nous permet d'arriver aux concepts développés dans le champ très récent que sont les interactions dans le cadre d'un travail d'intercompréhension intégrée où notre démonstration se basera principalement sur l'étude de Dominguez-Fonseca (2017) faisant figure de référence sur cet objet.

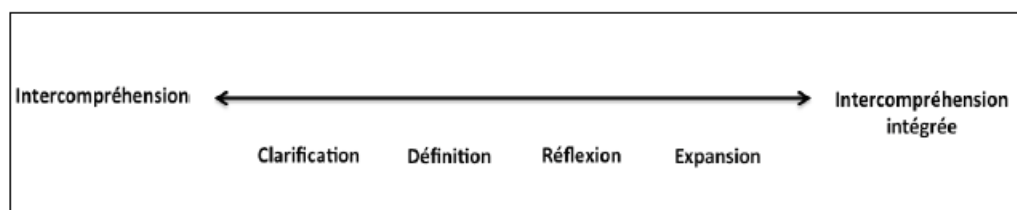
L'analyse des interactions a dès le début intéressé les recherches en intercompréhension, dans les premiers temps basés sur les conversations écrites en ligne tirées des « chats » de Galanet (voir Araújo e Sá & Melo, 2007) pour venir récemment s'intéresser aux échanges oraux dans le cadre de projets de télécollaboration (voir Garbarino & Leone, 2020). Néanmoins ces études se basent sur l'analyse d'une véritable situation d'intercompréhension où les échanges se tiennent dans la langue de chaque participant-e-s, dans le sens de « communiquer sans parler la langue de l'autre » (Matthey, 2008). À l'inverse, notre travail cherche à analyser les interactions où l'intercompréhension est l'objet du travail mais non la méthode de communication adoptée.

Les analyses d'interaction dans l'enseignement bilingue ont mis en lumière trois types d'alternances que nous avons exposées plus haut (la macro-alternance, la méso-alternance et la micro-alternance, Duverger, 2009). La méso-alternance qui se déploie lors de la situation qui nous intéresse s'observe non seulement au travers des supports didactiques mais également lors de l'appropriation qui en est faite en termes discursifs et interactionnels (Dominguez-Fonseca, 2017 : 101). En effet, la particularité de l'intercompréhension intégrée réside dans le fait que les apprenant-e-s travaillent avec des langues inconnues, impliquant des processus de « re-formulation » fonctionnant « en miroir » avec la méso-alternance (Dominguez-Fonseca, 2017 : 101).

Le travail demandé en intercompréhension s'est toujours orienté vers un principe de reformulation, en demandant ainsi dans les premiers projets à reformuler en langue première un texte écrit dans une langue inconnue (voir Gerolimich, 2009). Cette activité de reformulation peut notamment permettre d'observer l'emploi de stratégies employées par l'apprenant-e dans l'accès au sens et son activité métalinguistique quand elle est négociée et/ou verbalisée lors de l'accomplissement de la tâche. En intercompréhension intégrée, la reformulation s'accompagne d'un objectif disciplinaire et concerne donc « *l'appropriation dans et par le discours* » des savoirs en jeu (Dominguez-Fonseca, 2017 : 101) (l'autrice souligne). Cela donne un enjeu supplémentaire à cette

activité en dédoublant l'objet de « reformulation » à celui de « re-formulation », qui se réfère « aux différentes transformations opérées dans le passage de l'interprétation d'un document écrit dans une langue à sa verbalisation dans une autre ». Ici, la particularité de l'intercompréhension intégrée est qu'elle « potentialise d'une certaine manière les transformations opérées par l'activité de reformulation », grâce à la présence de plusieurs langues, du passage écrit-oral etc. (Dominguez-Fonseca, 2017 : 95-96).

Les travaux relevant de l'intercompréhension intégrée se sont principalement développés à travers l'analyse de l'utilisation du manuel *Euro-mania* (Escudé, dir., 2008) qui était la méthode utilisée dans les classes des terrains de l'étude de Dominguez-Fonseca (2017). Sur la base de l'utilisation de ce manuel en classe, l'autrice a recueilli et analysé les moments d'interactions portant sur la réalisation de plusieurs modules du manuel et ce dans différents terrains, dont des terrains marqués par une situation initiale bilingue. Son analyse des interactions enregistrées pendant le déroulement de tâches et exercices tirés du manuel ont mis en lumière quatre types de séquences interactives au sein du travail d'intercompréhension intégrée : les séquences de clarification, les séquences de définition, les séquences de réflexion et les séquences d'expansion. Ces séquences fonctionnent sur la base d'un continuum où la séquence de clarification et la séquence d'expansion représentent les deux pôles opposés entre intercompréhension et intercompréhension intégrée :



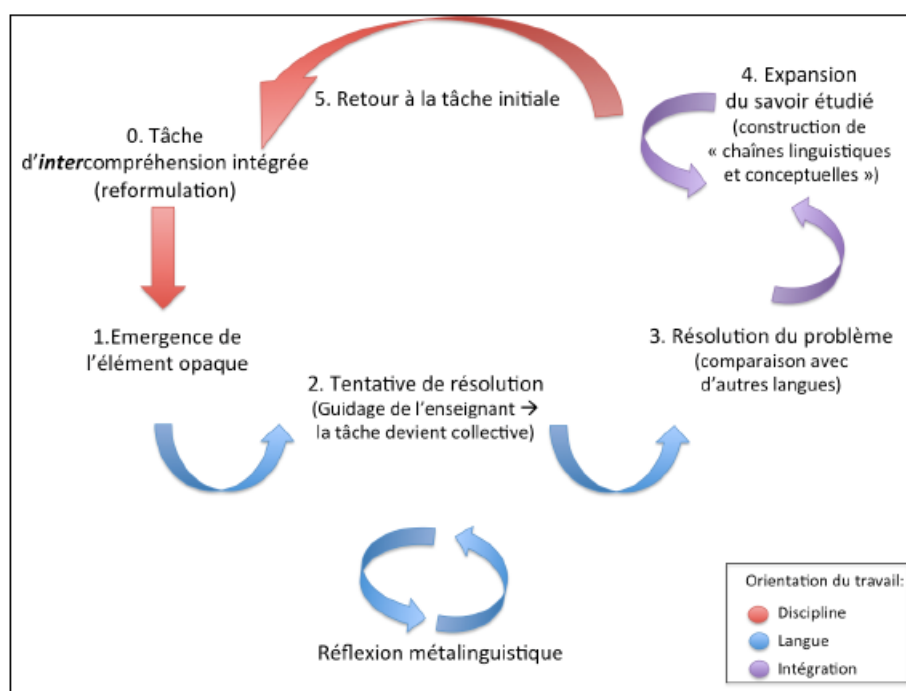
Graphique 8 : continuum des séquences interactionnelles de l'intercompréhension intégrée (Dominguez-Fonseca, 2017 : 130)

La séquence de clarification est une séquence majoritairement dédiée à un « éclaircissement » des savoirs linguistiques obligatoires (voir Gajo, 2006) pour la réalisation des tâches demandées ou pour un de ses composants. Ce type de négociation reste donc cantonné à un travail « de surface » sur l'objet où le paradigme disciplinaire n'est pas intégré au paradigme linguistique : ce sont pourtant les séquences majoritaires dans les données recueillies avec le manuel *Euro-Mania* (Dominguez-Fonseca, 2017 : 132). Si les séquences de définition et de réflexion intègrent de façon plus importante les problèmes de sens aux problèmes de contenu, c'est la séquence d'expansion qui va représenter le mouvement le plus intéressant dans des moments où l'intégration de l'intercompréhension et l'objectif disciplinaire est la plus forte et où le potentiel didactique de l'intercompréhension intégrée est à son maximum.

La séquence de définition, déjà documentée dans le cadre de l'enseignement bilingue (Gajo & Grobet, 2008 ; Pantet & Grobet, 2011), est une séquence orientée vers la définition d'éléments lexicaux, où la « forme des mots contribue à éclairer leur sens » et qui portent le plus souvent sur des savoirs linguistiques inscrits (Dominguez-Fonseca, 2017 : 167).

Les séquences de réflexion amènent un pas supplémentaire pour le travail *intégré* dans la mesure où l'activité s'oriente non tant vers une problématique linguistique de clarification ou de définition mais sur une mise en lien graduelle des savoirs convoqués dans l'activité en cours par le biais des contenus ou documents avec des savoirs se montrant pertinents pour la discipline. Il s'agit donc de moments de réflexion disciplinaire plus ou moins poussée sur une ou plusieurs notions convoquées dans la tâche en cours. L'autrice insiste sur le travail de guidage de l'enseignant-e pour faire émerger la réflexion consécutive à ces séquences faisant passer les reformulations des élèves du sens « littéral » vers le registre « spécialisé » (Dominguez-Fonseca, 2017 : 182).

Enfin, les séquences d'expansion correspondent à l'aboutissement du travail d'intercompréhension intégrée dans toute sa richesse linguistique et disciplinaire : il s'agit de séquences où la problématisation des savoirs des deux natures est la plus intégrée. Elles sont formées de cinq mouvements détaillés ci-dessous par un schéma tiré de Dominguez-Fonseca (2017 : 200) que nous détaillerons ensuite :



Graphique 9 : fonctionnement de la séquence d'expansion (Dominguez-Fonseca, 2017 : 200)

1. Le premier mouvement soulève une problématique linguistique liée à la poursuite de la reformulation du document travaillé qui a pour effet un moment d'arrêt dans la tâche en cours. Il peut être soit à l'initiative de l'élève soit de la part de l'enseignant-e.

2. Le deuxième mouvement où le choix de guidage de l'enseignant-e a une incidence directe sur la poursuite des négociations est celui où la tâche se transforme d'une problématique individuelle à une résolution du problème collective.
3. La troisième phase va mobiliser des stratégies permettant de résoudre le problème de compréhension initial, passant par un travail métalinguistique mobilisant plusieurs langues et s'achevant lorsque le problème linguistique initial est résolu, l'élément à l'origine de la séquence étant alors « *recontextualisé* dans son énoncé d'origine » (l'autrice souligne).
4. La résolution du problème linguistique laisse place à la mobilisation du savoir disciplinaire : ici aussi l'action de l'enseignant-e est primordiale pour exemplifier la pertinence des premiers mouvements par rapport à l'activité, mais aussi la composante linguistique et/ou disciplinaire. On assiste ainsi à la « transition » entre le travail d'intercompréhension en termes linguistiques et celui de compréhension dans la visée disciplinaire.
5. Ce quatrième mouvement terminé, l'activité disciplinaire originelle reprend son cours et permet de mettre en lumière le fait que l'orientation du travail réalisé pendant ces quatre mouvements relevait bien de la discipline.

Ces séquences, outre le mérite de présenter de manière claire et articulée les mouvements d'intégration de la langue et de la discipline au sein des interactions en classe pendant le travail d'intercompréhension intégrée, mettent également en lumière la façon dont les pratiques langagières plurilingues peuvent être mises au service de la réalisation d'une tâche. Nous pouvons voir comment le rôle du travail métalinguistique se révèle central dans les premiers mouvements pour résoudre l'opacité, ce qui, en intercompréhension, est particulièrement soutenu par la proximité linguistique des langues, où la transparence peut être activée en tant que « ressource stratégique » :

Pratiques langagières monolingues	Pratiques langagières plurilingues
+ basées sur la transparence	+ basées sur l'opacité
- traitement métalinguistique	+ traitement métalinguistique
+ opacité comme ressource stratégique	+ transparence comme ressource stratégique

Tableau 7 : fonctionnement des pratiques langagières monolingues et plurilingues (Gajo, 2003 : 60)

Si la présence de l'opacité en intercompréhension intégrée est amenée par la présence de documents en langues médianes, ce tableau nous semble néanmoins souligner ce dont nous venons de discuter. En effet, dans un travail d'intercompréhension intégrée, la simultanéité des langues au sein de l'activité didactique et leur alternance perceptible dans le discours met en jeu ces pratiques langagières plurilingues au service des tâches demandées dans le cadre de la construction des savoirs. L'opacité des langues médianes fonctionne ainsi comme une nouvelle porte d'entrée pour la

conceptualisation des savoirs disciplinaires comparativement à l'enseignement bilingue où le travail s'effectue dans l'alternance entre la langue première (quand elle est mobilisée) et la langue cible.

En intercompréhension intégrée, le rôle des langues médianes pour activer des moments propices à faire éclore des séquences telles que celles d'expansion est donc primordial en cela qu'il donne un endroit où intégrer les problématiques linguistiques aux problématiques disciplinaires. Si ce type de séquence démontre bien le potentiel de l'intégration des langues et des disciplines pour le travail en classe, comme l'autrice le remarque, cette intégration n'est pas aisée à mettre en place. Le travail d'intercompréhension intégrée, de par sa complexité à mettre en œuvre de façon pertinente, peut donc souvent rester cantonné à un travail d'intercompréhension. La question du fonctionnement des pratiques langagières plurilingues et de leur déploiement lors d'un travail à l'instar de l'intercompréhension intégrée nous semble donc une réflexion importante à mener dans le but de donner un cadre à la construction des savoirs qui y sont développés, à l'instar de la théorisation de la séquence d'expansion.

5.2.4 Démarche analytique

Au terme de ces trois chapitres, nous concluons par une réflexion sur la démarche analytique mise en œuvre pour l'analyse des données issues de notre recherche. Comme cela a déjà été mentionné dans le cadre méthodologique, notre perspective est avant tout d'ordre qualitative en étudiant l'incidence de l'insertion d'un parcours d'intercompréhension dans le cadre de l'enseignement de deux langues voisines au lycée. L'analyse que nous proposerons aura donc un but concret en rendant compte des retombées observables par le biais des données récoltées dans la visée de nos questions de recherche, mais également une visée prospective en apportant un retour sur cette expérience et en identifiant les nouvelles perspectives de questionnements générées par l'analyse.

Les données sur lesquelles se basera cette dernière sont de plusieurs types : si elles se constituent principalement d'interactions en classe entre pairs et entre apprenant-e-s/tutrice/enseignant-e-s qui seront la ressource primaire de l'analyse, nous aurons également recours à d'autres moyens pour étudier les retombées du travail réalisé en classe. Le deuxième appui qualitatif de cette analyse sera ainsi à trouver dans les réponses obtenues lors des questionnaires de fin de recherche à destination des apprenant-e-s (une soixantaine de questionnaires récoltés au total) et la voix des enseignant-e-s par le biais des entretiens semi-guidés effectués lors des deux expérimentations.

La récolte de ces données s'est faite sur le terrain en partageant le quotidien des classes pendant plusieurs mois, et porte donc notre action dans une perspective ethnographique (Cambra Giné, 2003) où nos deux études sont reliées de manière centrale à notre contexte, ce qui peut être une limite dans le fait de ne pouvoir confirmer ou infirmer nos hypothèses que localement. En revanche,

cela est aussi une force à nos yeux dans le fait de présenter concrètement la forme que peut prendre une action visant à insérer des parcours d'approches plurielles en classe. Cette expérience de terrain et le fait d'avoir pu dialoguer avec l'ensemble des participant-e-s de la recherche nous a fait prendre conscience de l'importance d'insérer ces initiatives au sein d'une réflexion plus globale sur leur faisabilité en classe, passant par un juste milieu entre les objectifs pédagogiques initiaux et les reconfigurations didactiques amenées par chaque contexte. Cette médiation entre l'institution scolaire et les innovations de la recherche est la condition nécessaire pour ouvrir un dialogue avec les acteurs et actrices de l'école sur les potentialités des approches plurielles en didactiques des langues.

En effet, particulièrement du point de vue des enseignant-e-s, participer à de tels projets voire être à leur initiative représente un défi important en raison des nombreuses contraintes exercées par l'institution, alors même que la diffusion de l'intercompréhension en milieu scolaire est encore relativement faible et que les professeur-e-s sont généralement peu formé-e-s à de telles approches. Les questionnaires réalisés sous la forme d'entretien et leurs avis sur de telles démarches nous semble donc déterminant pour l'analyse des données issues du parcours, de même que les réponses aux questionnaires d'apprenant-e-s à mettre en perspective avec les interactions pour cerner les effets visibles – et moins directement visibles – du parcours selon les deux orientations adoptées :

- la partie plus originale de notre recherche en classe de langue basée sur une sensibilisation aux usages oraux dans une perspective intercompréhensive sera aussi éclairée par l'avis des apprenant-e-s et des enseignant-e-s. Cette facette de notre recherche basée sur un protocole réunissant extraits littéraires et extraits de corpus oral s'insère dans le cadre des études concernant la présentation de la variation en classe et dans une tentative de contribution aux études sur l'intercompréhension orale de discours de types spontanés. La voie prise par notre étude a eu l'objectif d'inclure ce contenu variationnel peu abordé en classe dans une dimension comparative et intégrée (Roulet, 1995).
- la partie « DdNL », qui constitue une adaptation de l'intercompréhension intégrée pour l'enseignement secondaire, aura pour but d'étudier les enjeux de l'enseignement bilingue en tant que lieu propice pour développer des contenus d'intercompréhension intégrée en classe. Nous aurons notamment recours aux entretiens réalisés avec les enseignant-e-s d'histoire-géographie/histoire révélant leurs conceptions autour de l'alternance initiale des langues dans l'enseignement bilingue, qui se retrouve modifiée de manière importante par la présence d'autres langues dans la situation didactique comme supports de travail. Nous tâcherons de montrer comment l'intercompréhension intégrée peut néanmoins apporter une plus-value à l'enseignement bilingue sur la base des modifications apportée à la place et aux rôles initiaux des langues en présence.

Troisième partie – Analyse des données tirées des expérimentations en classe

Chapitre VI – Intercompréhension et enseignement d'une langue voisine

6.1 Introduction

La partie finale de notre thèse portera sur l'analyse des données recueillies sur le terrain, principalement basées sur les interactions enregistrées en classe pendant le travail d'expérimentation. Ces analyses d'interactions seront enrichies de données complémentaires à trouver dans les réponses aux deux questionnaires de pré- et fin de recherche distribués aux élèves, ainsi que les entretiens semi-guidés réalisés avec les enseignant-e-s pendant la conduite des expérimentations. L'objectif de cette présentation croisée sera d'apporter un regard d'ensemble sur les résultats issus de nos expérimentations, réunissant des points de vue divers dont les implications viennent s'enrichir de part et d'autre par un renvoi à des données de natures différentes.

La structure de cette partie finale séparée en deux chapitres distincts illustrera la double orientation prise par notre travail selon le cours dans lequel s'est inséré notre protocole d'expérimentation, la classe de langue voisine (le français ou l'italien) et la classe de DdNL (histoire-géographie en France et histoire en Italie). Un lien sera réalisé entre ces deux parties dans un sous-chapitre intermédiaire sur la question des stratégies de compréhension. Cette organisation qui implique une séparation dans l'analyse du travail conduit en classe s'explique par le fait que si le fil conducteur des deux dispositifs reste l'intercompréhension entre langues romanes les orientations de nos deux protocoles sont foncièrement différentes et demandent donc une analyse distincte.

Cette partie s'ouvrira ainsi par l'analyse du travail effectué dans la classe de langue, pour venir ensuite s'intéresser au parcours réalisé en classe de matière disciplinaire enseignée en langue voisine dans un second temps. Nous détaillerons tout d'abord en guise d'introduction à l'analyse des données dans leur globalité les conventions de transcription sélectionnées et les choix relatifs à celles-ci avant d'exposer la synthèse des activités réalisées en classe sur nos deux terrains.

6.1.1 Transcription et traitement des données

Les conventions de transcription adoptées pour transcrire nos données et qui seront présentées plus loin sont librement adaptées des conventions du GARS/GEDO (1996) et du groupe ICOR (2013). Cette « pratique minutieuse » qu'est la transcription demande une prise de décisions continuelle concernant la manière de retranscrire l'oral à l'écrit (Cicurel, 2011b : 325) et donc des conventions de transcription à adopter. L'oral est particulièrement complexe à transcrire à l'écrit, notamment car l'écriture n'est pas un « simple instrument de transposition de l'oral qu'une approche naïve voudrait y voir » (Blanche-Benveniste, 2010 : 34). Plusieurs difficultés émergent alors, notamment concernant la « notation des variations » malaisée dans l'orthographe française, mais aussi tout simplement l'écoute de la langue parlée, qui est un « compromis entre ce que nous fournit la perception elle-même et ce que nous reconstruisons par l'interprétation » (Blanche-Benveniste, 2010 : 35-36). En gardant donc à l'esprit que la transcription est une « *image* de l'oral, aussi fidèle que possible mais intrinsèquement imparfaite » (Cicurel, 2011b : 325) (l'autrice souligne) nous détaillerons ci-dessous nos choix concernant les conventions adoptées pour les transcriptions d'interactions recueillies en classe.

Premièrement, les transcriptions présentées suivent toutes l'orthographe à partir des conventions choisies, sauf dans le cas où des particularités linguistiques pertinentes pour notre propos sont relevées : dans ce cas seulement, l'orthographe pourra être modifiée et mis en évidence par l'italique et un renvoi de note. Nous éviterons ainsi le plus possible de recourir aux « trucages orthographiques » (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1986). Enfin, nous précisons que dans la visée d'une certaine logique consécutive à un travail d'intercompréhension, les transcriptions seront proposées en langue source et ne seront pas traduites. La langue des interactions est donc de manière générale le français pour notre premier terrain, tandis que pour les interactions récoltées en Italie elle est soit en italien soit en français en raison du niveau des élèves de *quarta* particulièrement, voire dans une alternance codique entre le français et l'italien.

De par le grand nombre d'extraits d'interaction présents dans ce chapitre, nous avons choisi de segmenter dans la mesure du possible les transcriptions que nous reproduirons pour leur analyse. Quand cela ne sera pas possible en raison de la longueur des extraits, les transcriptions complètes seront disponibles en annexe avec un renvoi dans le corps du texte et en note de bas de page pour n'y faire figurer que les passages les plus pertinents pour l'analyse.⁶⁸ Les tours de parole seront numérotés et chaque transcription portera un titre pour pouvoir être identifiée clairement. Les informations suivantes seront également fournies dans l'en-tête de chaque extrait présenté : le terrain, la classe concernée ainsi que la matière, un repère quant à la place de l'activité au sein du protocole

⁶⁸ Un récapitulatif de l'intégralité des extraits présents dans la thèse est disponible avec la table des annexes.

d'expérimentation, le thème travaillé, les langues des documents de l'activité et la date de l'enregistrement.

Les enregistrements ont été réalisés grâce à l'utilisation de dictaphones disposés au milieu de chaque groupe d'apprenant-e-s pendant l'intégralité des séances d'activités. Nous avons conscience que la présence de ces dictaphones est source d'une certaine subjectivité, dans la mesure où sa présence peut être assimilée à un « participant muet qui est perçu comme représentant de l'institution ou comme image symbolique de l'enseignant, susceptible de porter un regard évaluateur sur les activités des élèves » (Nussbaum, 1999 : 40). Les interactions recueillies lors des premières séances au sein de nos deux publics montrent en effet une certaine gêne vis-à-vis du dictaphone, ou le fait de s'y adresser directement rendant l'interaction assez artificielle.

L'utilisation des dictaphones a été pour nous aussi une problématique importante durant la conduite des expérimentations, liée à des raisons plus pratiques pour les besoins de la recherche dans le fait de devoir constamment s'assurer de leur bon fonctionnement, de leur disposition dans les groupes, de l'enregistrement effectif des fichiers audios etc. Quelques situations se sont avérées malheureuses pour la récolte des données, comme certains groupes qui ont par exemple manipulés eux-mêmes les dictaphones durant des séances ce qui a abouti au fait que celles-ci n'aient pas pu être enregistrées, ou seulement partiellement. Quelques enregistrements ont également été perdus, en raison d'une mauvaise manipulation des dictaphones de notre part.

Le cadre participatif des extraits d'interactions présentés à l'intérieur de ce chapitre est composé de deux types d'interactions : des échanges apprenant-e-s/apprenant-e-s dans le cadre de la conduite des activités en classe au sein des groupes et des échanges apprenant-e-s/enseignant-e et apprenant-e-s/tutrice voire apprenant-e-s/tutrice/enseignant-e-s lorsque le/la professeur-e de la classe ou nous-même intervenons dans le travail des groupes. Dans le cadre des échanges apprenant-e-s/tutrice, l'analyse que nous allons conduire concerne directement nos propres pratiques et, de ce fait, nous nous efforcerons de prendre une certaine distance avec les données pour fournir une réflexion la plus objective possible sur le travail réalisé, indépendamment de notre investissement dans celui-ci, ce qui n'est pas une tâche facile mais constitue un paramètre de la recherche-action.

Le traitement des données d'interaction a été effectué en plusieurs phases successives. Nous avons tout d'abord écouté l'ensemble des enregistrements recueillis dans le premier terrain dans le but de repérer les passages pertinents pour notre propos et en faire une première transcription et analyse sommaire. Un deuxième traitement a ensuite été réalisé au retour du terrain italien pour sélectionner les passages qui allaient figurer dans la version finale de la thèse une fois ce second terrain réalisé. Les transcriptions des extraits sélectionnés ont été complétées et parfaites par la suite pour leur analyse, tandis que le traitement des enregistrements récoltés en Italie et leur transcription ont été réalisés dans une seule et même étape au retour du second terrain. Ce traitement en plusieurs

phases plutôt complexe et chronophage a donc finalement permis d'effectuer un aller-retour entre les données et le terrain pour mieux en parfaire l'analyse.

Conventions de transcription

A1, A2 etc : apprenant-e-s/alunni-e

A? : élève non identifié

As : plusieurs élèves

T : tutrice (nous-même)

P : professeur-e

XXXX : passage inaudible

[...] : passage non transcrit

Mot : chevauchement entre deux tours de parole

(rires) : commentaires généraux sur la transcription

[prénom anonymisé] : commentaires spécifiques sur la transcription

/ : intonation montante

euh : allongement de voyelles

°euh° : parole à voix basse

+ : pause courte

++ : pause longue

ParCE : emphase sur un son, une syllabe ou un mot

j- : amorce de mot/proposition abandonnée/interruption d'un tour de parole

6.1.2 Récapitulatif et synthèse des activités réalisées en classe

Quatre tableaux ci-après présenteront le récapitulatif des séances d'activités proposées en classe sur nos deux terrains selon la matière visée. Les deux premiers tableaux synthétiseront les activités réalisées en classe de langue, communes aux deux terrains et à toutes les classes ayant pris part à la recherche, tandis que les deux tableaux suivants seront dédiés aux activités proposées dans les cours d'histoire-géographie/d'histoire qui ont suivi les progressions thématiques de chaque classe/terrain. Nous avons précisé pour chaque séance le nombre d'enregistrements recueillis par classe, fluctuant selon le nombre de groupes et les dictaphones disponibles pour chaque séance. En moyenne trois enregistrements par classe ont pu être recueillis lors de chaque séance de l'expérimentation sur les deux terrains, hormis pour la classe de Premières-Terminales en France lors des activités d'histoire-géographique de section européenne où un seul groupe était présent, les élèves de Terminales ne suivant que les activités de langue.

Dans notre corpus, un enregistrement recueilli correspond à environ une heure de classe, soit en moyenne 35 à 50 minutes d'enregistrement par séance. Au total, pour le terrain d'expérimentation français, les enregistrements recueillis représentent quarante heures en comptant les entretiens semi-guidés réalisés avec les enseignant-e-s (deux entretiens d'une heure pour l'enseignante d'italien et un entretien d'une heure pour l'enseignant d'histoire-géographie). Outre les Terminales qui n'ont pas suivi le dispositif dans la classe d'histoire-géographie à la demande du professeur pour pouvoir préparer l'épreuve de la section européenne pour le baccalauréat, les apprenant-e-s ont suivi au total onze heures d'enseignement dans le cadre du parcours d'intercompréhension réalisé en France.

Pour le terrain d'expérimentation italien les heures du parcours sont un peu plus conséquentes car certaines séances ont pu être réalisées sur deux heures ce qui représente en général une heure trente d'enregistrement. Cela concerne surtout les activités réalisées en classe de langue avec le groupe d'apprenant-e-s de *terza* mais également quelques activités réalisées en histoire pour les deux classes. Nous précisons qu'en raison du nombre important d'élèves dans la classe de *terza* tous les groupes n'ont pas pu être enregistrés à chaque séance. Les entretiens de la professeure d'italien et de la professeure d'histoire des classes ont été réalisés à l'instar du terrain français pour environ une heure et quart au total. Les enregistrements recueillis sur le terrain italien représentent donc un peu plus d'une cinquantaine d'heures.

La répartition des activités a été pensée pour créer un équilibre entre les deux thématiques de l'expérimentation et pouvoir ainsi réaliser le même nombre de séances pour les deux cours. Nous avons réalisé en France un total de treize activités pour les élèves de Seconde et de Première (six activités de langue et sept de matière) et douze activités pour les élèves en Italie avec six activités de langue et six de matière. Les deux parcours d'une dizaine d'heures nous ont semblé adaptés dans le cadre de la progression de la classe en venant s'insérer dans les enseignements sans pour autant être trop envahissants. De plus, certain-e-s élèves ont dit avoir trouvé les activités quelques peu répétitives à la fin du parcours et le fait de se limiter à une dizaine de séances nous a donc semblé adéquat pour gérer ce sentiment de lassitude à un certain moment de l'expérimentation.

Les activités en classe de langue ont été réalisées de manière quasi-identique dans nos deux terrains, la seule différence ayant été d'inverser l'ordre de la troisième et la quatrième séance en Italie :

France – Italien section européenne				
Date	Durée	Thème de l'activité	Nombre d'enregistrements (Première-Terminal)	Nombre d'enregistrements (Seconde)
17/10/19	1h	Le apocope	2	2

14/11/19	1h	La dislocazione	2	2
28/11/19	1h	Lessico	3	3
19/12/19	1h	Negazione	3	3
16 et 17/01/20	1h	Marcatori discorsivi	3	1
23/01/20	1h	Valutazione	3	3

Tableau 8 : récapitulatif des séances pédagogiques "langue" - France italien section européenne

Les deux expérimentations se sont tenues à deux ans d'intervalle à la même période de l'année, c'est-à-dire au premier semestre de l'année scolaire d'octobre à janvier 2020 pour la France et d'octobre à décembre 2021 pour l'Italie. Les activités réalisées en Italie l'ont donc été sur un laps de temps plus court que la France, mais le même nombre de séances a pu être respecté :

Italie – Français EsaBac				
Date	Durée	Thème de l'activité	Nombre d'enregistrements <i>Quarta</i>	Nombre d'enregistrements <i>Terza</i>
20 et 21/10/21	1h/1h30	Apocope	3	3
27 et 28/10/21	1h/1h30	Dislocation	3	3
03 et 04/11/21	1h/1h30	Négation	3	3
10 et 11/11/21	1h	Lexique	3	3
17 et 18/11/21	1h	Marqueurs du discours	2	3
12 et 15/12/21	1h	Leçon finale	3	3

Tableau 9 : récapitulatif des séances pédagogiques "langue" - Italie français EsaBac

Concernant les activités réalisées en classe d'histoire-géographie en France les thématiques alors suivies lors de la conduite de l'expérimentation étaient la géographie de la Sicile pour les deux premières activités puis l'histoire de la Sicile en classe de Seconde, tandis que les Premières/Terminales travaillaient sur le thème de l'Italie après la seconde guerre mondiale en histoire :

France – Histoire-géographie section européenne			
Classe de Seconde			
Date	Durée	Titre de l'activité	Nombre d'enregistrements
18/10/19	1h	Le isole Azzorre	2
08/11/19	1h	Vulcani siciliani	2

22/11/19	1h	Sicilia antica	3
06/12/19	1h	Valle dei Templi	3
20/12/19	1h	Sicilia romana	3
10/01/20	1h	Sicilia islamica e normanna	3
24/01/20	1h	Valutazione	/
Classe de Première-Terminale			
Date	Durée	Titre de l'activité	Nombre d'enregistrements
16/10/19	1h	Il suffragio femminile	1
06/11/19	1h	Il miracolo economico 1	1
20/11/19	1h	Il miracolo economico 2	1
04/12/19	1h	Anni di piombo	1
18/12/19	1h	Anni ottanta e novanta	1
08/01/20	1h	La seconda repubblica italiana	1
22/01/20	1h	Valutazione	/

Tableau 10 : récapitulatif des séances pédagogiques "discipline" - France histoire-géographie section européenne

En Italie les thématiques portaient sur le Moyen Âge en Europe pour la classe de *terza* tandis que les *quarta* avaient atteint le 17^{ème}-18^{ème} siècle en Europe. Nous pouvons voir que le programme d'histoire dans lequel s'est inséré notre dispositif était donc déjà ouvert sur une dimension européenne en traitant de thématiques plus globales par rapport à la section européenne concentrée sur l'Italie :

Italie – Histoire EsaBac			
Classe de <i>Terza</i>			
Date	Durée	Titre de l'activité	Nombre d'enregistrements
14/10/21	1h	Aliénor d'Aquitaine	3
22/10/21	1h	Les années 1000	3
05/11/21	1h	Hérésie	3
15/11/21	2h	Frédéric II	3
01/12/21	1h	Jeanne d'arc	3
17/12/21	1h	Activité finale peste noire	2
Classe de <i>Quarta</i>			
Date	Durée	Titre de l'activité	Nombre d'enregistrements
19/10/21	1h	Systèmes monarchiques du 17 ^{ème}	3
26/10/21	1h	Jules Mazarin	3

03 et 04/11/21	2h	L'Italie espagnole	3
24 et 25/11/21	1h15	Galilée	3
02/12/21	1h	Les Lumières	2
22/12/21	1h	Activité finale Émilie du Châtelet	2

Tableau 11 : récapitulatif des séances pédagogiques "discipline" - Italie histoire EsaBac

Les activités seront référencées tout au long de l'analyse par une note de bas de page renvoyant aux annexes correspondantes en cliquant sur le numéro affiché. Les deux questionnaires réalisés lors de chaque terrain dans le cadre du protocole d'expérimentation seront également disponibles en annexe, ainsi que le canevas d'entretien pour les enregistrements récoltés avec les quatre enseignant-e-s.

6.2 Sensibiliser aux usages oraux de la langue voisine

L'objectif du volet « langue » de notre dispositif d'intercompréhension portait sur une sensibilisation aux usages oraux de la langue cible, un contenu que les apprenant-e-s ont souvent peu l'occasion de rencontrer en classe comme nous l'avons discuté dans le cadre théorique. Les contraintes déjà évoquées dans la littérature ont été soulignées par les deux enseignantes de langue qui nous ont accueillies dans leurs classes lors des entretiens, en particulier concernant l'aspect temporel où la complexité des programmes et les demandes institutionnelles d'évaluation ne permettent souvent pas d'introduire un contenu variationnel en classe.

Nous avons également vérifié cela à travers les réponses obtenues dans le questionnaire de post-recherche, où nous avons posé la question aux apprenant-e-s de savoir si ceux et celles-ci avaient déjà travaillé sur les différences entre la langue parlée et la langue écrite en classe. Sur vingt-six réponses en France, seulement quatre personnes ont répondu positivement, même si quelques apprenant-e-s de seconde ont répondu avoir déjà remarqué ces différences en français et/ou en italien sans pour autant les avoir travaillées en classe. En Italie, malgré un nombre plus important de réponses disant avoir déjà étudié ces différences, notamment pendant l'étude d'autres langues vivantes comme l'anglais, une majorité de « non » l'emporte à l'instar de la France.

Dans notre dispositif basé sur la présentation des usages de la langue orale en plusieurs langues dans une perspective intercompréhensive, cette inclusion d'un contenu sur la variation en classe a été réalisé en ayant recours à un type de ressource particulier qui est le dialogue de roman imitant la langue parlée. Cette utilisation de l'objet littéraire pour proposer une exposition à la langue courante a déjà été discuté dans un petit nombre de travaux (Calvi, 1996 ; Weber, 2020) même si dans la recherche en intercompréhension la ressource littéraire est encore inédite dans les initiatives au profit d'autres genres textuels (Caddéo & Jamet, 2013).

Ce chapitre divisé en deux parties contenant trois sous-parties chacune aura pour but d'exposer le travail réalisé en classe autour de la présentation d'une sélection de cinq phénomènes de variation en plusieurs langues romanes. La première partie de ce chapitre s'intéressera à la réflexion générée par les activités grâce aux ressources utilisées et la manière dont celles-ci permettent de se questionner sur l'utilisation de la langue à l'oral et à l'écrit et sur la compétence sociolinguistique des locuteurs et locutrices. La seconde partie sera consacrée aux relations entre les langues en présence dans nos activités, en montrant comment l'exposition aux usages oraux de la langue voisine passe par un lien avec sa propre langue. Celle-ci se conclura par l'apport de la perspective intercompréhensive de notre recherche en montrant comment le fait de proposer un même type de phénomène dans une troisième langue peut venir enrichir sa présentation.

6.2.1 Une réflexion sur l'oral en langue voisine

Quel est l'intérêt d'un travail sur l'oral en langue voisine et pourquoi sensibiliser les apprenant-e-s aux variations de la langue cible ? Ce premier chapitre centré sur l'objet de réflexion autour de la langue parlée a été le point de départ pour la construction de nos activités en classe de langue. Si la recherche sur cette question est très dynamique actuellement, la variation langagière dans l'enseignement continue à interroger l'input authentique dans l'apprentissage. Notre approche sur la question a été de l'aborder d'un point de vue original en l'alliant à l'emploi de la littérature et à la façon dont l'écrit et l'oral pouvaient être associés comme ressources en classe. Notre protocole a été en effet fondé sur des activités en deux temps, avec une phase de compréhension écrite permettant une première exposition à des phénomènes de variation ce qui a favorisé une réflexion sur leurs usages, tandis que la phase d'écoute a constitué un exercice de repérage à partir d'un input authentique.

Ces activités en deux temps représentaient ainsi une façon de répondre à un besoin de sensibilisation aux particularités de l'oral en langue voisine. Si les apprenant-e-s peuvent entrer en contact avec la langue cible en contexte extra-scolaire et découvrir ainsi des usages plus quotidiens, cela ne signifie pas qu'il faille l'y cantonner. Nous avons en effet discuté du fait que cette situation peut non seulement créer des inégalités entre les apprenant-e-s ayant ou non la possibilité de réaliser des voyages ou séjour d'étude à l'étranger (Dewaele & Regan, 2002), mais aussi aboutir au fait d'être en contact avec des phénomènes sans pour autant complètement saisir leurs conditions d'emplois, ce qui peut être particulièrement problématique notamment en production. Aborder ce type de contenu en classe semble donc particulièrement utile, et permet de mettre en réflexion les phénomènes de variation et les connaissances préalables des apprenant-e-s dans leurs langues.

Notre objectif est de montrer comment les caractéristiques de la langue parlée imitées dans les ressources écrites permettent de mettre en lumière les représentations des apprenant-e-s à son sujet et les caractéristiques de son emploi. Nous nous intéresserons ainsi principalement aux réflexions générées par les ressources et la manière dont celles-ci mettent en lumière certains fonctionnements propres à la langue parlée, faisant expliciter aux apprenant-e-s leurs propres représentations sur celle-ci. Cette discussion sera enrichie en observant la conscience des emplois de la langue dans le discours des apprenant-e-s et la complexité apportée par un retour réflexif sur les usages quant aux qualificatifs d'« oral » et de « familier ». Nous mettrons en valeur le rôle joué par la tutrice et les enseignantes de français et d'italien dans cet objectif, permettant de relier les réflexions métasociolinguistiques des apprenant-e-s à leur compétence sociolinguistique et les apports qui peuvent être trouvés dans ce cadre pour la question du développement de cette dernière en langue voisine.

6.2.1.1 Perceptions de la langue parlée à partir des ressources écrites

Dans le cadre des activités réalisées en classe de langue, l'objectif visé par le dispositif a été immédiatement compris par les apprenant-e-s qui ont reconnu dans les extraits écrits des caractéristiques d'une "langue orale". Comme nous le verrons, les désignations utilisées par les apprenant-e-s pour catégoriser la langue imitée sont principalement orientées vers son caractère « familier » sur le terrain français ou « *colloquiale* » pour l'Italie. Nous chercherons à mettre en évidence les traces du cheminement derrière de telles représentations en montrant comment des nuances peuvent s'appliquer dans les interprétations faites par les apprenant-e-s. Cette partie aura ainsi pour but d'observer la manière dont les apprenant-e-s se représentent l'oral et les catégorisations que sa présentation à l'écrit peut générer.

Les trois premiers extraits présentés ci-dessous sont tirés de la première séance réalisée en classe et portant sur certaines particularités phonétiques imitées par des métoplasmes. Ce choix a été fait dans la mesure où les moments tirés de la première séance permettent d'observer au mieux les toutes premières réflexions des apprenant-e-s. Les extraits de romans proposés dans la première séance du dispositif portaient ainsi sur les phénomènes d'apocope et de « e » caduc⁶⁹. Ils sont tirés des romans *Entre les murs* de François Bégaudeau (2006), *La bella di Lodi* d'Alberto Arbasino (1972) pour l'activité réalisée en Italie et *La ragazza di Bube* de Carlo Cassola (1960) pour l'activité réalisée en France. L'extrait dans une troisième langue (l'espagnol) présent seulement pour l'activité italienne provient de la nouvelle *Paso del Norte* de Juan Rulfo à l'intérieur du recueil *El Llano en llamas* (1953).

Le premier extrait a été enregistré avec un groupe de la classe de *quarta* en Italie. Cinq apprenant-e-s discutent avec la tutrice qui les interroge sur leurs observations suite à la lecture des documents écrits de l'activité. Ce premier extrait sera scindé en deux parties pour son analyse :

Extrait n°1 : « *colloquiale* »

Terrain Italien – classe de *quarta*

Matière : langue et littérature française

Repère protocole : 1^{ère} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : apocope et « e » caduc

Langues des documents : français, italien et espagnol

Date de l'enregistrement : 21/10/2021

1 A1 : oui on a remarqué

2 A2 : c'est

3 A1 : que dans tous les trois textes euh il y a un un registre est-ce qu'on dit un registre

4 T : registre sì

5 A1 : euh-

⁶⁹ Annexe n°1.

6 A2 : et on dit colloquial/

7 A1 : colloquial/ colloquial colloquial

8 T : alors qu'est-ce que vous entendez par colloquial

9 A2 : hum:

10 A1 : euh:

11 A2 : enfin

12 A1 : oui simplement c'est la transcription du d'un dialogue parlé et pas une texte faite pour être

13 A2 : pour être lu

14 A1 : lit ou

15 A3 : lit

16 T : ouais/

17 A1 : oui

18 T : et pourtant-

19 A1 : oui simplement

20 T : (rires)

21 A1 : c'est une transcription d'une d'un dialogue sort- es euh (rires) vabbè

22 As : (rires)

23 A1 : donc ils utilisent par exemple l'apostrophe et pas la grammaire correcte et ou les les abréviations qu'on utilise en parlant euh comme par exemple seras et il n'écrit pas euh seras euh dans la le mot correct mais euh il écrit euh s

24 A3 : hum

25 A1 : apostrophe euh ras

26 T : ok

27 A1 : euh simplement parce que en parlant on n'utili- on ne prononce pas la e et donc il ne °XXX°

28 T : ok et pourquoi ce serait pas correct alors

29 A1 : euh non j'ai pas dit euh

30 T : (rires) non mais

31 A1 : mi sono espresso male euh

32 T : non non mais cosa euh

33 A1 : i don't mean (rires) qu'il n'est pas

34 T : est-ce qu'il y a une langue correcte et une langue pas correcte

35 A1 : non il n'est-

36 A3 : non c'est simplement questa

37 A1 : ni correct ni pas correct mais

38 A3 : c'est la différence-

39 A1 : simplement euh il remarque la différence de quand on écrit et quand on parle

40 A2 : ouais

41 A1 : en français qui on ne peut pas bien la voir en italien mais en italien est euh exprimé cette différence on la remarque-

42 T : exprime/

43 A1 : ex- oui

44 A3 : exprimé

45 A1 : on la remarque par exemple dans les trois points mais euh

46 A3 : si nel qua

47 A1 : oui mais euh c'est plus évidente en français qui hum on peut voir que en écrivant on on devrait es- écrire dans un mot différente qu'on parle

Dans leur lecture des trois textes, le groupe semble ainsi être arrivé à la conclusion de la présence d'un registre « coloquial » commun. Cette première caractérisation est précisée suite à une

question de la tutrice avec une opposition entre l'oral et l'écrit, posant qu'il s'agit de la « transcription » d'un « dialogue parlé » et non un texte pour être lu. Ce premier échange annonce d'emblée un regroupement entre le qualificatif de « *colloquiale* » et le niveau oral et écrit, un recoupement qui s'avère problématique, notamment au niveau des représentations véhiculées derrière ce discours qui associe de fait l'oral au familier.

On retrouve ainsi dans cette première partie une caractérisation de la langue de l'extrait qui semble s'éloigner de ce que les apprenant-e-s conçoivent comme la langue écrite littéraire, ce qui peut par exemple s'observer par le discours d'A1 au tour de parole 23. L'élève s'exprime sur les raisons derrière la réponse du groupe concernant la caractérisation de la langue de l'extrait en renvoyant aux phénomènes de variations phonétiques présents. Se faisant, il utilise le mot « correct » pour qualifier tout d'abord la grammaire dans la mesure où elle ne le serait pas, puis ce qu'il considère comme une abréviation dans l'effacement d'un « e » caduc. La tutrice lui demande d'argumenter ce choix de lexique en posant la question de l'existence d'une langue correcte et incorrecte. Cette position est nuancée un peu maladroitement au tour de parole 39 par l'élève qui suggère qu'« il [supposément l'auteur] remarque la différence quand on écrit et quand on parle en français », revenant ici à une opposition entre oral et écrit. Cette remarque se poursuit sur une mise en parallèle avec l'italien, où cette différence serait moins perceptible dans le dialogue choisi pour l'activité selon le groupe :

48 T : ok parce que l'extrait italien du coup vous avez l'expression que c'est pas qu'il y a pas de choses similaires avec l'extrait français

49 A1 : non non alors euh dans l'extrait italien on euh comprend qui euh c'est toujours un un dialogue parce que par exemple euh les phrases sont hum: sont

50 A3 : coupées

51 A1 : tagliate tipo sont coupées euh et on le comprend par les trois points et et

52 A3 : beh tipo '*st'estate*'⁷⁰

53 A1 : eh oui euh:

54 A3 : cioè è comunque

55 A1 : oui il utilise des choses qui euh du point de vue de la grammaire ne sont pas trop correctes et

56 T : encore une fois correct (rires)

57 A1 : plutôt correctes

58 T : (rires)

59 A1 : euh tro-

60 T : que est-ce que c'est quelque chose que vous utilisez par exemple ce qu'ils ont écrit

61 A1 : euh oui

62 A3 : oui

63 A1 : euh par exemple '*st'estate*'⁷¹ par exemple o ou

64 A2 : anche il eh all'inizio

65 A1 : eh

66 A3 : sì

67 T : (rires)

68 A1 : eh ma apposta ieri sera e

⁷⁰ Transcription spéciale.

⁷¹ *Idem*.

69 T : (rires)
 70 A1 : et-
 71 A4 : anche ma te *di'*⁷²
 72 A3 : han pur visto però non
 73 A2 : ma te-
 74 A3 : pas pas ici en cette région mais
 75 T : sì/
 76 A4 : cosa
 77 A3 : plus au sud
 78 A4 : dove
 79 T : ah ouais/
 80 A4 : che cosa
 81 A3 : cioè tipo han pur visto è un- tipo un po' bolognese cioè qua è

La réflexion s'enrichit dans cette seconde partie d'une comparaison avec l'italien, même si le groupe évoque certaines caractéristiques plus textuelles que linguistiques comme les phrases coupées par des points de suspensions. A1 donne malgré tout l'exemple d'un phénomène d'apocope/aphérèse de « *questo* » transformé en « 'st' » qui est ici une correspondance plus directe avec l'extrait français, suite à quoi A1 fait une nouvelle fois remarquer que l'utilisation de ces quelques phénomènes ne serait pas « correct » du point de vue de la grammaire. Cette nouvelle référence à la grammaire dans le cadre de l'évaluation des productions langagières par l'apprenant est intéressante dans la mesure où elle illustre la manière dont le curseur de l'éloignement des énoncés par rapport au modèle standard semble dévolu à ce domaine. La tutrice va ensuite faire appel à l'expérience personnelle des apprenant-e-s concernant l'utilisation de ces phénomènes à la fin de l'extrait pour enrichir la discussion en demandant s'ils et elles-mêmes les utilisent, ce à quoi la réponse des apprenant-e-s est positive en reprenant le phénomène « 'st'estate » notamment. A3 propose dans les derniers tours de parole un exemple supplémentaire tiré de l'extrait, « *han pur visto* », précisant toutefois qu'il s'agit d'une variation venant de Bologne, ce qui apporte ici une nuance de type diatopique. Ceci est une caractéristique fondamentale dans la conscience linguistique de notre public italien, même si nous verrons qu'elle n'est pas totalement absente de notre public français.

Ce premier extrait et son analyse montrent d'emblée la façon dont la ressource écrite peut être interprétée par les apprenant-e-s qui en identifient les caractéristiques linguistiques remarquables, générant ainsi une discussion sur leur rapport à la langue orale et les représentations autour de celles-ci. Cette discussion est enrichie quand l'utilisation des dialogues de romans et leur intérêt pour étudier la langue parlée est mise en perspective avec la façon dont l'écrivain-e utilise ses personnages pour imiter un certain langage. Cela est le cas dans l'extrait ci-dessous tiré de la réflexion d'un groupe de Seconde du terrain français lors de leur comparaison entre le texte italien et le texte français, où les choix effectués par l'auteur dans l'extrait français vont interroger les élèves :

⁷² *Idem.*

Extrait n°2 : « bizarre »

Terrain français – classe de Seconde

Matière : langue italienne

Repère protocole : 1^{ère} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : apocope et « e » caduc

Langues des documents : français et italien

Date de l'enregistrement : 17/10/2019

1 T : et qu'est-ce que vous avez remarqué alors par rapport au texte italien

2 A1 : ben il y a aussi beaucoup de contractions

3 A2 : hum

4 T : hum hum d'accord

5 A1 : et c'est un langage plutôt oral enfin plutôt familier

6 T : ouais ok

7 A1 : et euh c'est un peu bizarre que ce soit un prof qui utilise ça

8 T : ouais d'accord (rires) tu pensais que parce que du coup tu pensais que enfin les profs ne l'utilisent pas forcément

9 A1 : ben en général pas trop

10 T : ouais

11 A3 : qui qui-

12 A2 : là d'un élève

13 A3 : oui

14 A1 : mais d'un prof

15 A3 : ils disent pas euh et pourquoi tu m'*la*⁷³ rendra pas enfin c'est

16 T : ouais

17 A1 : ouais

18 T : c'est bizarre/

19 A1 : hum et pourquoi tu s'*ras*⁷⁴ pas là ben un élève qui dit parce qu'en fait je s'*rai*⁷⁵ pas là à la rentrée c'est un peu un prof c'est un peu bizarre quoi

20 T : ouais ok d'accord + vous l'entendez pas les profs le dire euh rien

21 A1 : peut-être mais

22 A2 : hum

23 A1 : euh on s'en rend peut-être pas compte ben en fait je sais pas (rires)

24 T : (rires)

25 A3 : ben ça là ça nous choque un peu parce que c'est écrit aussi

26 A1 : oui écrit les abréviations écrites c'est c'est particu- enfin c'est c'est bizarre

Si l'association entre l'oral et le familier que l'on retrouve dans cet extrait (d'ailleurs au sein d'un même tour de parole (5) chez A1 : « c'est un langage plutôt oral enfin plutôt familier ») rejoint les observations ci-dessus, une donnée supplémentaire pour l'interprétation des apprenant-e-s de la ressource écrite va venir du fait qu'un des deux personnes est un professeur. Selon Wolf (2014 : 243), le roman dont était tiré l'extrait, *Entre les murs*, relève d'un « nouveau réalisme langagier » dans le fait que la langue du narrateur, qui est aussi professeur de français, soit comme "contaminée" par la langue

⁷³ Transcription spéciale.

⁷⁴ *Idem.*

⁷⁵ *Idem.*

de ses élèves. Bégaudeau va en effet distribuer des marques d'effacement du « e » caduc au sein du dialogue aussi bien chez le professeur que l'élève, ce qui va interroger le groupe jugeant que ce choix est « bizarre » et que les professeur-e-s n'utiliseraient en général pas ce genre de langage. Les réflexions du groupe montrent comment ce choix de l'auteur est aussitôt remarqué, alors même que le trait imité et partagé par les deux personnages peut relever d'une prononciation tout à fait correcte (Rouayrenc, 2010 : 236).

On peut également remarquer que si dans leur idée un-e professeur-e n'utiliserait pas une telle prononciation, ce n'est pas le cas pour l'élève : nous verrons notamment plus loin la manière dont les apprenant-e-s peuvent avoir des représentations assez négatives vis-à-vis de leur propre manière de parler. De plus, le groupe reconnaît finalement à la fin du passage avoir peut-être entendu des enseignant-e-s l'utiliser, mais que l'écrit exacerbe cette sensation d'étrangeté, probablement lié aux habitudes de lecture ce qui confirme ici le potentiel de la ressource écrite en tant que mise en valeur de certains phénomènes. Néanmoins la question de l'association entre la catégorie diaphasique et diamésique reste toujours en suspens au terme de ce second passage. Le contexte de l'extrait aurait pu être mis à contribution dans cette question, dans la mesure où le dialogue prend place non seulement dans un cadre formel (celui de l'école) mais surtout lors d'une discussion entre un professeur et son élève, même si l'attention s'est portée plus particulièrement sur les marques linguistiques.

En effet, l'objectif poursuivi par les activités, bien qu'orienté sur une sensibilisation aux usages oraux, ne vise pas l'étude des variations associées à la langue parlée seulement en elles-mêmes mais dans le but d'engager une discussion sur ces usages. Nous proposons donc de mettre en parallèle l'extrait précédent avec la discussion d'un second groupe de la classe de *quarta* en Italie travaillant sur le même texte dont la discussion va justement interroger la question de l'emploi de la langue dans son contexte. Questionné-e-s sur les similarités entre l'extrait français et italien, les apprenant-e-s partent de leur catégorisation de la langue, toujours au travers du qualificatif « *colloquiale* », pour arriver à une réflexion plus générale sur l'emploi de la langue à l'oral :

Extrait n°3 : « quotidien »

Terrain Italien – classe de *quarta*

Matière : langue et littérature française

Repère protocole : 1^{ère} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : apocope et « e » caduc

Langues des documents : français, italien et espagnol

Date de l'enregistrement : 21/10/2022

1 T : avete visto qualcosa di simile con l'estratto francese

2 A1 : euh

3 A2 : euh
 4 A3 : bah
 5 A1 : oui
 6 A2 : sì sì/
 7 A3 : c'est c'est toujours une euh c'est toujours un une conversation colloquiale °je sais pas°
 euh je sais pas
 8 T : ok pourquoi colloquial
 9 A2 : il y a des abréviations
 10 A3 : euh
 11 A2 : aussi
 12 A3 : que c'est une transcription d'une d'une façon de parl- de parler mais pas de d'écrire
 donc c'est pour ça que hum comme le dans le texte français on dans l'extrait français on a les
 apostrophes euh ici on a
 13 A2 : des apostrophes aussi
 14 A3 : euh on a des choses comme te que c'est pas vraiment un façon de d'écrire c'est une
 façon de parler ou + il y a des des mots qui sont euh
 15 A1 : tronqués/
 16 A3 : tronqués (rires)
 17 A1 : (rires)
 18 A3 : euh oui c'est toujours un façon de parler mais pas de de d'écrire
 19 A4 : °colloquiale°
 20 A3 : sì
 21 T : d'accord et pourtant là c'est écrit
 22 A2 : c'est une
 23 A3 : c'est un
 24 A2 : c'est une trans
 25 A3 : transcription
 26 A2 : trans- transcription ok d'accord (rires)
 27 T : une transcription donc de quoi
 28 A2 : d'une conversation euh quotidienne
 29 T : ok d'accord + donc pour vous ça veut dire quoi quotidien
 30 A1 : euh
 31 A3 : qui c'est
 32 A2 : c'est c'est pas dans une occasion spéciale (rires)
 33 T : (rires)
 34 A3 : c'est un façon de que je je poudr- je pourrais utiliser quand je parle avec elle mais pas
 quand je parle avec euh
 35 A4 : °un professeur°
 36 A1 : je sais pas un professeur oui
 37 T : ouais/ et pourtant
 38 A1 : XXX
 39 T : vous avez vu l'extrait français c'est un professeur et un élève qui parlent
 40 A1 : °oui°
 41 A3 : oui parce que il le (rires) je sais pas
 42 A2 : non un p- un professeur c'est pas la euh l'exemple juste je pense
 43 A4 : °diverso°
 44 A3 : hum sì
 45 A2 : parce qu'on pourrait on peut être euh être
 46 A3 : une façon de parler colloquial
 47 A2 : être colloquial avec une professeure

48 A3 : oui c'est plus c'est plus une chose que c'est un façon de parler qui n'est pas vraiment trop contrôlé on peut dire parce que c'est un po' euh un peu un peu plus libre on peut dire donc je sais pas euh ça pourrait être une situation dont on est confortable à à parler

49 A2 : c'est une situation de vie pas de

50 A3 : oui

51 A2 : c'est c'est c'est une situation pratique pas euh académique

La réflexion de ce groupe va partir d'une discussion sur le code graphique au service de l'oral représenté par les écrivain-e-s pour finir sur une conclusion mettant en valeur l'axe diaphasique, illustrant la complexité du lien entre ces deux catégories au sein de notre corpus. À partir d'une question de la tutrice sur les similarités entre l'extrait français et italien le groupe et en particulier A3 va affirmer que les extraits représentent une « conversation *colloquiale* » en s'appuyant sur le code pour son explication dans le fait que les extraits représentent « une transcription d'une d'une façon [...] de parler mais pas de d'écrire » au tour de parole 7. Une remarque de la tutrice sur le code utilisé va faire nuancer l'explication par une référence à l'axe diaphasique, dans le fait que cette transcription est celle d'une conversation quotidienne. Ce qualificatif de conversation quotidienne est alors étayé par une référence aux habitudes d'emploi de la langue, qui prend justement l'exemple de l'adresse à un-e enseignant-e opposé à celle avec un-e camarade, ce à quoi la tutrice fait remarquer que l'extrait de dialogue français présente pourtant une interaction entre un professeur et son élève.

À l'instar de l'extrait précédent l'élève à l'origine de la remarque revient sur son avis en répondant qu'il est possible d'être « *colloquiale* » avec un-e enseignant-e, tandis qu'A3 va puiser ses arguments sur le contexte d'utilisation de la langue selon l'interlocuteur-trice. On peut lire dans leur conclusion aux quatre derniers tours de parole que cette façon de parler se caractérise par le fait de ne pas être vraiment contrôlée et de prendre place dans une situation où « on est confortable à parler », s'agissant ainsi d'une situation « de vie », « pratique » et non « académique ». Nous pouvons relever cette opposition mise plutôt sur le compte de la situation pratique $\neq$ académique et non plus écrit/oral à la fin de l'extrait, même s'il est aussi intéressant de pointer le fait qu'A3 parlait plus tôt d'une « façon » de parler/d'écrire, qui pourrait indiquer le fait qu'il existe plusieurs façons de s'exprimer à l'oral et/ou à l'écrit.

La dernière partie de cet extrait montre un espace de réflexion intéressant dans les différentes terminologies et représentations véhiculées par le discours des apprenant-e-s. Une nuance est notamment apportée à l'emploi de la langue dans le fait qu'il est possible d'adopter un registre familier avec un-e professeur-e, mais les caractéristiques prêtées à la « conversation quotidienne » semblent se ranger aussi bien sur l'axe diaphasique que diamésique. De plus, si le fait d'exercer un contrôle moindre sur son discours est une caractéristique souvent associée à la langue parlée, par exemple au travers des catégories de spontané et élaboré, une opposition entre les deux codes bâtie sur ces catégories ne se révèle pas stable car les répartitions d'emplois sont sujettes à évolution (Blanche-

Benveniste, 2010 : 17-19). En outre, le fait d'être « confortable » pour s'exprimer semble renvoyer à un niveau plus diaphasique sur la question des situations de communications.

Peut-on ainsi apporter une réponse à la question de différencier les niveaux diamésiques et diaphasiques dans le discours des élèves ? Si les deux catégories semblent étroitement liées, l'axe diaphasique semble pouvoir apporter une nuance aux discours sur les différences entre les caractéristiques de l'oral et de l'écrit chez les apprenant-e-s au travers de la question des emplois comme le montre l'extrait suivant. Ce passage provient d'un groupe de Seconde du terrain français durant la séance de notre protocole dédiée au lexique⁷⁶, qui est selon Durrer (2005) le domaine le plus plébiscité par les écrivain-e-s pour simuler la langue orale dans la littérature. Après s'être intéressé-e-s au texte italien, les apprenant-e-s se penchent sur un extrait de dialogue tiré du roman *Zazie dans le métro* (1959) de Raymond Queneau, qui va provoquer une discussion sur les raisons de l'emploi d'un certain type de lexique. La transcription complète de ce long extrait de plus de cinq minutes est disponible en annexe⁷⁷, pour ne garder dans le corps du texte que les passages les plus pertinents :

Extrait n°4 : « populaire » 1/2

Terrain français – classe de Seconde

Matière : langue italienne

Repère protocole : 3^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : lexique courant et familier

Langues des documents présents dans l'activité : français, italien et espagnol

Date de l'enregistrement : 28/11/2019

44 T : ensuite il y a un autre mot où il y a-

45 A1 : au type/ c'est c'est pas enfin ça s'écrit comme comme on le dit enfin ça s'écrit avec la vraie orthographe

46 T : hum hum

47 A1 : mais c'est pas un truc qu'on écrit normalement

48 T : hum hum

49 A1 : c'est comme bagnole

50 T : hum hum

51 A1 : là c'est de l'argot

52 T : hum hum

53 As : (rires)

54 A1 : et: ça s'écrit pas l'argot c'est un langage un peu parlé

55 A4 : si ça peut s'écrire

56 A2 : ah bon

57 A3 : ben ouais

58 A1 : c'est écrit mais c'est beaucoup plus enfin c'est comme

59 A2 : ben c'est plus à l'oral quoi

⁷⁶ Annexe n°6.

⁷⁷ Annexe n°1 1).

60 A4 : non c'est beaucoup plus-
61 A1 : c'est comme
62 A4 : plus familier
63 A1 : le mec tu vois
64 A2 : ouais
65 A4 : oui
66 A2 : tu l'écris pas quoi
67 A4 : non c'est sûr

La réflexion présentée ici diffère sensiblement des trois premiers extraits, dans la mesure où la temporalité est différente puisque l'activité est la troisième de l'expérimentation mais porte également sur un autre domaine de la langue, le lexique. Le passage s'ouvre sur des considérations graphiques en raison de plusieurs infractions orthographiques voulues par Queneau à l'instar d'« egzemple » que les apprenant-e-s ont directement repérées et induisent comme étant une graphie visant à représenter la manière dont est prononcé le mot. Un deuxième mot prononcé par le personnage de Zazie, « môman » fait également l'objet d'une réflexion pour finalement arriver au mot « type » repéré dans le texte par A1. Ce dernier provoque un débat dans le groupe sur le fait qu'un certain type de lexique ne s'écrirait pas. La même apprenante évoque ensuite le mot « bagnole » également présent dans le dialogue qu'elle qualifie d'argot, c'est-à-dire selon ses propres mots un « langage un peu parlé » au tour de parole 54. A3 évoque à la fin de cet extrait le fait que ce type de lexique serait familier, les qualificatifs d'« oral » et de « familier » se retrouvant donc une nouvelle fois associés dans la discussion générée par l'affirmation que l'argot ne s'écrirait pas.

Nous pouvons voir ici comment ces « mimésis graphiques » voulues par l'auteur et qui « renvoient à des préconstruits d'ordre culturel » (Weber, 2020) vont générer un discours sur la langue qui va ensuite s'étendre sur la question des emplois dans la prochaine partie, d'abord dans l'opposition entre écrit et oral puis en élargissant à la question des situations de communication :

68 T : vous l'écrivez jamais jamais jamais
69 A3 : mais si
70 A1 : ben si dans les sms
71 A3 : ça peut s'écrire
72 A2 : dans les messages ouais
73 A4 : non non des fois ça peut s'écrire
74 A2 : mais après
75 A4 : même
76 A3 : ben type
77 A4 : dans les textes
78 A3 : type enfin c'est pas de l'argot hein
79 A4 : non même les bagnoles ça peut s'écrire dans un texte
80 A2 : euh bof hein
81 A4 : si
82 A3 : ben si
83 A4 : moi je l'ai déjà vu

84 A1 : ma bagnole était garée devant la porte
 85 A5 : (rires)
 86 A4 : si si je l'ai déjà vu hein
 87 A1 : ah ouais
 88 A2 : sur un truc familial quoi
 89 A4 : oui après non c'est c'est
 90 A1 : mais par exemple
 91 A4 : c'est familial
 92 A1 : si t'écrit je sais pas si t'écrit une lettre au maire tu vas pas dire
 93 A4 : non ben non
 94 A1 : il y a une bagnole
 95 A4 : non mais c'est sûr
 96 A1 : il y a-
 97 A4 : non mais c'est genre
 98 A1 : que les bagnoles font trop de bruit
 99 A4 : non mais tu sais ça va être par exemple
 100 A1 : tu vas dire les voitures font trop de bruit tu vas pas dire
 101 A4 : mais si ça va être dans un roman enfin un truc de XX
 102 A1 : oui mais c'est un langage plus familial
 103 A4 : oui
 104 A5 : (rires)
 105 A4 : non tu vas pas retrouver ça dans un bouquin de Zola ou
 106 A1 : non c'est sûr
 107 T : et pourtant là c'est de la littérature aussi
 108 A1 : oui non mais en fait on peut les
 109 T : (rires)
 110 A1 : on ça s'écrit mais quand c'est écrit c'est exprès
 111 A4 : ouais
 112 A1 : pour montrer ce côté
 112 A4 : mon- ouais
 114 A1 : euh argot
 115 A4 : c'est fait exprès
 116 A1 : c'est pas comme euh
 117 A4 : pour montrer que c'est familial genre que c'est quelque chose de populaire un peu
 118 A1 : oui voilà c'est pas comme par exemple dire une voiture une voiture on utilise le mot pour ben pour dire que c'est une voiture
 119 T : (rires)
 120 A1 : alors que là
 121 A4 : là c'est
 122 A1 : si on utilise ce mot là-
 123 A2 : ah on l'a pas fait exprès je viens de remarquer
 124 T : oui (rires) [ouverte séquence latérale]

Dans cette deuxième partie, les différences d'emplois de la langue entre écrit et oral sont précisées en fonction de leur contexte d'utilisation, montrant dans quels types d'écrits le groupe peut concevoir un lexique familial. Si l'écrit numérique fait l'unanimité, un désaccord réside d'une part sur le qualificatif d'argot pour le mot « type » qui n'est pas jugé adapté par A3 et le fait que « bagnole »

pourrait également être retrouvé à l'écrit dans un texte selon A4. La première remarque ne sera finalement pas relevée par les autres membres du groupe, mais l'affirmation d'A4 génère un retour au diaphasique, le terme « familier » étant énoncé à plusieurs reprises. La question des situations de communication est aussi rapidement évoquée en prenant l'exemple de l'écriture d'une lettre au maire où, dans ce contexte, l'utilisation de « bagnole » serait inappropriée.

Mais la problématique la plus intéressante est finalement énoncée par A1 et A4 des tours de parole 111 à 124, qui pointent la question du but derrière l'utilisation de ce type de lexique, en affirmant que leur emploi à l'écrit est fait justement pour mettre en lumière la familiarité du vocabulaire. Cette explication est provoquée par une remarque d'A4 qui propose que ce genre de langage familier ne se retrouverait pas dans un livre de Zola, ce à quoi la tutrice lui fait remarquer que le roman dont est extrait le dialogue est aussi de la littérature. Si les trois précédents extraits montraient surtout un repérage des éléments linguistiques des textes et un discours plus ou moins nuancé autour de leurs représentations, ce moment démontre une claire progression dans la réflexion en interprétant d'une part les éléments linguistiques comme servant un but qui se révèle dans le code graphique et le choix d'utiliser un type de vocabulaire pour caractériser une façon de parler sur l'axe diaphasique – voire même diastratique – d'autre part. En effet, l'utilisation du mot « populaire » par l'apprenante va faire réagir la tutrice qui interroge le groupe sur leur usage de ce vocabulaire en lien avec la remarque d'A4 :

- 125 A4 : là c'est volontaire pour montrer c'est + c'est des gens euh +
- 126 T : oui vas-y continue + que c'est des gens comment
- 127 A4 : ben populaires enfin des gens qui parlent un langage familier
- 128 T : et est-ce que vous utilisez vous aussi ça de dire de dire par exemple bagnole
- 129 A4 : ben moi je °XXXX°
- 130 T : donc est-ce que vous êtes des gens populaires (rires) ++ [fin séquence latérale] est-ce que selon vous c'est des personnages populaires
- 131 A4 : je pense
- 132 A1 : ben ni oui ni non
- 133 A4 : ben je sais pas
- 134 T : (rires)
- 135 A4 : je sais pas trop
- 136 T : c'est intéressant comme question mais euh dites-moi
- 137 A1 : ben ça dépend en fait
- 138 T : hum hum
- 139 A2 : ouais
- 140 A1 : ça dépend de de
- 141 A4 : ben pas forcément
- 142 A1 : parce que-
- 143 A4 : populaire mais
- 144 A1 : en fait ça dépend de de de enfin de leur famille parce que par exemple moi dans ma famille mon grand-père il m'apprenait l'argot
- 145 T : hum hum

146 A1 : et du coup ben il y a enfin je connais pleins de mots
147 T : hum hum
148 A1 : et du coup des fois ça peut m'arriver enfin quand j'étais petite
149 T : hum hum
150 A1 : de sortir un mot vu que mon grand-père il me les apprenait après il y a dans d'autres familles on les apprend pas du coup on peut pas les dire
151 T : hum hum
152 A1 : donc en vrai on peut pas vraiment juger
153 T : hum hum
154 A1 : enfin pas juger mais

Le qualificatif « populaire » de la remarque d'A4 est intéressant dans la mesure où il permet de mesurer combien l'utilisation de quelques mots de vocabulaire peut évoquer des représentations chez les apprenant-e-s sur les connotations qui leur sont associées. Cela renvoie notamment aux « dénoteurs » identifiés par Rouayrenc (2010 : 235) dans le sens de « marques qui dénotent une connotation » pour désigner les instruments linguistiques utilisés par les écrivain-e-s pour rendre la langue parlée à l'écrit. La fin de cet extrait montre en revanche la prudence derrière ce qualificatif quand il s'agit de savoir si les personnages représentés sont des personnages populaires, l'explication d'A1 mettant cela sur les habitudes des personnes, en lien avec leur histoire personnelle à partir de sa propre expérience.

Ce long extrait tiré d'une séance intervenant au milieu de notre protocole montre la manière dont les divers points de réflexions cités tout au long de cette première partie sont convoquées. Si la question du lexique en particulier semble propice à déclencher de telles réflexion, les trois premiers extraits montrent également que la conscience de la langue orale de la part des apprenant-e-s est complexe. Les niveaux diaphasiques et diamésiques se retrouvent effectivement liés dans le discours des élèves, où les qualificatifs « *colloquiale* » et « familier » sont présents dans nos données de façon constante lors de chaque séance. Si les deux niveaux ne doivent pas être confondus car ne faisant pas référence au même type de variation, dans les faits nous sommes forcés de constater qu'ils sont spontanément associés par les apprenant-e-s. L'exemple du second extrait présenté où des marques d'effacement du « e » caduc dans le discours entre un enseignant et son élève rend à lui seul le dialogue familier en est une bonne illustration. À cela s'ajoute également d'autres jugements découlant de l'interprétation de la langue imitée par les écrivain-e-s, comme l'expression de « correct » présente dans notre premier extrait, même si ce genre de discours est ensuite nuancé et mis sur le compte de la différence entre l'écrit et l'oral.

L'emploi d'extraits écrits provenant de la littérature a été motivée par le fait de travailler sur ces variations dans une modalité hybride. L'imitation qu'en font les écrivain-e-s, se traduisant par une transposition de certains éléments propres à la langue orale à l'écrit à l'aide de modifications orthographiques, a été remarquée par les apprenant-e-s en tant que simulation de la langue parlée.

Dans ce sens, la présence de particularités linguistiques de l'oral imitées de manière graphique par les romancier-e-s permet leur mise en relief alors qu'elles pourraient passer inaperçues à l'oral. S'il est évident que l'imitation d'une certaine oralité à l'écrit ne pourra jamais remplacer une conversation authentique, notre but à travers l'utilisation de cette ressource particulière servait un objectif aussi bien présentatif qu'interprétatif. Ces interprétations des élèves dans toute leur complexité comme nous l'avons observé sont notamment à mettre en perspective dans la littérature scientifique avec les cadres terminologiques existant pour qualifier les différences entre la langue parlée et écrite. Comme nous l'avons déjà mentionné, les distinctions utilisées de manières générales sont peu satisfaisantes, notamment l'idée de registres qui « perpétue une fois de plus l'idée d'équivalences linguistiques et de catégories fermées dans lesquelles insérer différents faits de langue » (Favart, 2010a : 189).

Si nous avons vu qu'au sein du discours des élèves un certain flou pouvait se percevoir dans les classifications adoptées pour qualifier la langue illustrée dans les extraits, ceux et celles-ci semblent néanmoins être plutôt conscient-e-s des nuances pouvant s'appliquer. L'analyse montre que les discussions des apprenant-e-s se réfèrent d'ailleurs spontanément à des distinctions plus complexes que celle de l'écrit/oral (familier) pour peu que la tutrice les encourage à passer outre ces premiers qualificatifs et s'interroger sur la raison de l'emploi des phénomènes, comme c'est le cas pour le dernier extrait. Ce dernier point rejoint la réflexion scientifique sur les espaces de contact entre les différentes variations à l'instar du travail de Koch et Oesterreicher (2001) sur l'idée d'un continuum communicatif comme cadre théorique pour nuancer les situations d'emplois de la langue à l'oral et à l'écrit autour de paramètres plus élargis. De tels instruments de description mériteraient d'être mis à profit dans le cadre des terminologies généralement utilisées en didactique, en amont de la classe mais aussi en aval comme le montre nos données, où les apprenant-e-s sont à même de raisonner sur les différentes catégories associées à la langue orale. Dans le cadre de ce type d'activité les représentations de l'oralité dans la littérature se révèlent donc comme « objet d'étude de toute actualité pour des apprenants de FLE » (Weber, 2020) en favorisant une réflexion sur les catégories spontanément associées à la langue parlée, mais également autour de ses emplois comme nous le verrons à présent.

6.2.1.2 Quelle conscience des emplois de la langue ?

Dans cette seconde partie nous étudierons plus en détail la conscience des mécanismes de l'oral en langue voisine à travers la question de l'emploi des faits étudiés et des fonctions qu'ils peuvent assumer dans ce cadre. En effet, si les apprenant-e-s reconnaissent un emploi différent de la langue orale par rapport à la langue écrite, il s'agit d'éviter l'écueil d'aborder cette composante dans la perspective de l'association oral/familier/utilisation informelle et écrit/soutenu/utilisation formelle mais de montrer ce que les mécanismes de la langue orale disent sur celle-ci. Dans le cadre de notre

ressource littéraire la présence d'éléments de variation au sein de l'écrit, en plus d'être remarqués – et parfois décriés par les apprenant-e-s – fait place à une sorte d'introduction à une discussion plus importante sur la question de leurs usages.

Si ces traits sont instantanément reconnus par les élèves comme appartenant à divers qualificatifs orientés autour de l'oral, nous verrons ici les raisons de leur emploi en ayant référence au discours que les apprenant-e-s tiennent sur leur propre usage de la langue parlée. Cette réflexion qui s'étend dans notre dispositif sur plus d'une langue sera également nourrie par une discussion croisée avec la possibilité d'avoir recours à son expérience d'utilisation en langue première, une composante qui sera abordée de façon plus détaillée au chapitre suivant. Pour le moment nous observerons à travers quatre nouveaux extraits tirés du travail en classe la manière dont les apprenant-e-s perçoivent les usages des phénomènes repérés dans les textes, particulièrement dans le lien avec leur expérience personnelle.

Ces quatre extraits sont tirés d'une part de la séance dédiée aux marqueurs discursifs et d'autre part de la séance dédiée au phénomène de la dislocation. Ces deux faits linguistiques en particulier se sont révélés propices pour ouvrir une discussion sur leurs usages, que cela soit dans le cadre de l'organisation du discours pour la dislocation ou pour la structuration de l'énoncé et l'interaction dans le cadre des marqueurs discursifs. Les deux extraits avec lesquels s'ouvrira cette partie sont tirés de la séance portant sur le phénomène de la dislocation présenté en français, italien et portugais⁷⁸. Le premier exemple a été enregistré avec un groupe de Terminales dans notre terrain français et présente deux moments de la réflexion du groupe, d'abord dans leur traitement du texte italien tiré du roman *Paesi tuoi* (1941) de Cesare Pavese puis dans leur confrontation avec l'extrait français. La totalité de la transcription est présente en annexe⁷⁹ :

Extrait n°5 : « dislocation en italien 1 »

Terrain français – classe de Seconde

Matière : langue italienne

Repère protocole : 2^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : la dislocation

Langues des documents présents dans l'activité : français, italien et portugais

Date de l'enregistrement : 14/11/2019

1 T : comment vous l'avez traduit ce n'è del lavoro in campagna eh

2 A1 : euh est-ce qu'il y a du

3 A2 : est-ce que ouais il y a euh du travail à la campagne

4 T : oui c'est une question/

5 A1 : euh

⁷⁸ Annexe n°6.

⁷⁹ Annexe n°1 2).

6 A2 : ben ouais ++ ben c'est un peu une affirmation mais il demande une confirmation quand même non
 7 T : ouais
 8 A2 : enfin c'est un peu une question quoi
 9 T : oui
 10 A3 : (rires)
 11 A1 : il est un peu en reformulation
 12 A3 : une question donc c'est une question
 13 A2 : ah ouais parce qu'elle est tournée bizarrement enfin
 14 A1 : ce n'è del lavoro
 15 A2 : on n'a pas remarqué mais
 16 A1 : in campagna
 17 A3 : en fait/
 18 A2 : le ce
 19 T : ouais
 20 A1 : ou alors il dit ça en mode
 21 A2 : ah le ce il est collé enfin c'est normalement c'est c'è ah non
 22 T : oui enfin
 23 A2 : c'è donc enfin ce il est tout collé quoi +
 24 T : et du coup donc vous avez pas-
 25 A2 : ah ben non c'est juste qu'ils mettent un e en fait parce que vu qu'ils mettent ce
 26 T : hum hum
 27 A3 : mais c'est euh
 28 A2 : ils mettent ci
 29 A3 : comment tu dis
 30 A2 : du coup
 31 A3 : il y a pas comment tu dis-
 32 A2 : ah non
 33 A3 : il n'y a pas
 34 A2 : non c'è
 35 A3 : eh ben peut-être que là c'est
 36 A2 : non mais
 37 A1 : ce n'è-
 38 A1 : le n apostrophe
 39 A1 : c'est
 40 A2 : c'est en non enfin le en ça veut dire ça/
 41 T : hum:
 42 A2 : parce que le ne enfin ne ça veut dire en non/
 43 A1 : ou alors c'est un dialecte +
 44 A2 : non mais moi je parle un peu le dialecte en fait
 45 T : °non c'est pas un dialecte°
 46 A1 : moi je vous dis dialecte pour tout
 47 A3 : (rires)
 48 T : mais du coup la place de hum lavoro comment vous l'avez enfin la place dans la phrase comment vous l'avez traduit
 49 A1 : ce n'è del lavoro
 50 A2 : ben il y en a
 51 A1 : il y a du travail

52 A2 : du travail ben il le répète deux fois du coup non parce que le n apostrophe ça veut dire lavoro aussi ou pas
 53 T : hum hum peut-être (rires)
 54 A2 : donc il le répète deux fois enfin il dit c'est il y en a c'est ça/ il y en a du travail
 55 A3 : il y en a dans le travail
 56 A2 : donc il répète c'est une répétition en fait enfin en français on dirait pas il y en a du travail ça ferait mal tourné genre enfin je sais pas
 57 T : mal tourné pourquoi
 58 A2 : ben parce que on répète la même chose
 59 A1 : ben si si si
 60 A4 : ben si c'est juste parce qu'il demande confirmation
 61 A1 : ben si ça se dit il y en a du travail
 62 A4 : il y en a du travail/
 63 A2 : c'est il y en a du travail hein/
 64 A4 : ben je sais pas c'est
 65 A2 : oui c'est plutôt comme ça ouais ouais
 66 A4 : c'est juste pour demander confirmation

L'extrait s'ouvre par une réflexion sur la transposition en français de la phrase du texte italien contenant le phénomène de dislocation visé par l'activité. Ces premières considérations laissent apparaître dans le fil de la discussion l'évocation de la construction qui fera l'objet de l'attention des apprenant-e-s plus tard, c'est-à-dire la forme « *ce n'è* », surtout à l'initiative d'A2 qui va tenter d'en déterminer la nature. La tutrice va alors orienter la discussion sur la place du mot « *lavoro* » dans la phrase, ce qui permet à A2 de remarquer sa répétition dans la précédente construction citée. L'identification de ce fonctionnement linguistique va être directement relié dans le même tour de parole (56) à une référence à la langue première, le français, en proposant que ce genre d'emploi ne se retrouverait pas car cela fait « mal tourné », un jugement qui peut être expliqué par le fait que ce type de construction implique effectivement une redondance du nom et du pronom, classée comme une entorse à la « norme grammaticale » (Blanche-Benveniste, 2003 : 322-323).

Les autres membres du groupe vont néanmoins s'opposer à cette affirmation d'A2 et argumenter que ce type de construction pourrait s'employer en français, l'explication invoquée étant le fait de demander une confirmation. Cette première ébauche de discussion sur les raisons de l'emploi du phénomène va se poursuivre dans un second passage enregistré une vingtaine de minutes plus tard, après la lecture du dialogue français de l'activité tiré du roman *Le rapport de Brodeck* (2007) de Philippe Claudel :

87 A4 : mais c'est ce que je te dis c'est du bon français genre c'est plus de l'écrit
 88 A? : ouais
 89 A4 : que du de l'oral
 90 T : et pour le mot billes la façon dont il dit
 91 A2 : en/
 92 T : et les billes
 93 A2 : ah non

94 T : tu les as toujours qu'est-ce que ça vous fait penser ça vous fait penser à quelque chose
 95 A2 : ouais c'est pareil
 96 A1 : ah c'est
 97 A2 : que le ne machin là
 98 A1 : c'est un code secret il parle pas de vraies billes
 99 A3 : (rires)
 100 A2 : les billes sont entrées dans le sac
 101 A4 : ben moi les billes ça me fait penser à des sous déjà pour commencer
 102 A3 : ouais
 103 A4 : je sais pas pourquoi
 104 T : oui
 105 A4 : ça me fait penser
 106 T : enfin pas tant voilà au niveau lexical mais plutôt à l'organisation de la phrase en fait le fait qu'il-
 107 A2 : ben c'est-
 108 T : dise et les billes tu les as toujours
 109 A2 : ben c'est comme le n'è machin là quand il le remettait non
 110 A3 : ben en fait il dit deux fois
 111 A2 : genre ça là
 112 T : ouais
 113 A3 : il dit il dit les billes et après
 114 A2 : il le dit deux fois pour euh
 115 A3 : il dit tu LES as toujours
 116 A2 : ben c'est pour le euh-
 117 A4 : c'est pour accentuer enfin
 118 A2 : il est
 119 A4 : deux fois billes
 120 A3 : c'est le XX
 121 A2 : c'est le complément
 122 A4 : c'est des billes qu'il parle pas d'autre chose
 123 A2 : d'objet direct
 124 T : ouais
 125 A2 : les et il y aussi le le nom
 126 A3 : et les billes
 127 A2 : et donc deux fois
 128 T : ouais
 129 A3 : ou quand-
 130 T : et vous le faites des fois ça quand vous parlez vous aussi
 131 A4 : oui sûrement
 132 T : (rires)
 133 A4 : oui c'est totalement mon genre aussi
 134 A2 : oui en général euh:
 135 A3 : je sais pas
 136 A2 : ben en même temps pas trop moi enfin
 137 A3 : je sais pas
 138 A4 : oui mais c'est comme quand tu dis XX-
 139 A2 : mais tu sais en général
 140 A4 : et ton pull tu le mets plus c'est pareil

141 A2 : oui mais en général c'est plutôt quand on veut préciser quelque chose

142 T : ouais

143 A2 : et que du coup la personne le sait pas forcément du coup on préfère répéter le mot enfin dire le le nom pour qu'on soit sûr qu'elle sache de quoi on parle

144 T : hum hum

145 A2 : peut-être que des fois on commence notre phrase euh tu les as et du coup on répète le mot parce qu'en fait on s'est rendu compte que il est sait pas forcément de quoi on parle

146 T : ok d'accord

147 A2 : voilà

Ce premier extrait illustre la manière dont la langue parlée prise pour objet d'étude génère une discussion sur ses usages dans le cadre des activités. Au travers de la découverte du phénomène en langue cible voisine, le lien avec la langue première est fait par les apprenant-e-s comme on peut l'observer dans la remarque d'A2 sur le fait que ce genre de construction serait « mal tourné » en français dans le premier passage. Ce second passage s'ouvre d'ailleurs sur des considérations similaires, cette fois-ci dans un moment de caractérisation de la langue de l'extrait français, que le groupe semble ranger à l'unanimité du côté de l'écrit (et donc du « bon français ») comme le remarque A4 au tour de parole 88 (« c'est du bon français genre c'est plus de l'écrit [...] que du de l'oral »). Cet avis, très pertinent pour notre propos, n'a en revanche pas été exploité par la tutrice qui interroge plutôt le groupe sur l'organisation de la phrase où le phénomène de dislocation est présent. A2 va alors spontanément relier cet énoncé avec le phénomène du texte italien en proposant que les deux seraient identiques. D'une simple idée de « répétition » l'emploi de cette construction passe dans ce second extrait à un objectif d'« accentuation » chez A3 au tour de parole 117. Dans une question sur l'emploi de cette construction par le groupe à l'initiative de la tutrice un autre objectif sera énoncé par A2 aux tours de parole 141-143-145, qui est celui de « préciser » l'objet du discours par le moyen d'une répétition.

L'intérêt de s'appuyer sur la question des usages peut alors servir non seulement à préciser la conscience du fonctionnement d'un phénomène mais également de modifier les représentations. D'un jugement plutôt négatif le groupe parvient finalement à énumérer plusieurs raisons à l'emploi du phénomène. Cette réflexion, qui prend place dans le cadre d'une mise en lien du fait dans les deux langues, donne donc également une indication sur la conscience des usages du groupe dans le fait de pouvoir relier un phénomène à ses emplois. Cela est visible lors du travail portant sur la même séance en Italie avec un groupe d'élève de *quarta* où la raison de l'emploi de la dislocation est interrogée de manière plus poussée. Le texte français présent pour cette seconde activité du protocole est un extrait d'*Entre les murs* (2006) de François Bégaudeau. On peut observer la manière dont, d'une explication portée sur l'origine sociale des personnages ou le fait qu'il s'agisse de langue parlée, la discussion prend un tour plus objectif basé sur son emploi dans le cadre de l'organisation de l'énoncé. Cet extrait sera scindé en deux parties pour son analyse :

Extrait n°6 : « fulcro »

Terrain italien – classe de *quarta*

Matière : langue et littérature française

Repère protocole : 2^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : la dislocation

Langues des documents présents dans l'activité : français, italien et portugais

Date de l'enregistrement : 28/10/2021

1 T : ouais mais piuttosto l'or- hum come i pronomi come sono usati e l'ordine delle parole

2 A1 : ah/

3 A2 : hum

4 A1 : euh

5 T : vi sembra normale

6 A3 : ah/

7 A2 : per me sì

8 A3 : no dovrebbe

9 A2 : sì

10 A4 : parce que je suis français

11 A3 : normale per il francese

12 A1 : per me si mamma mia [prénom]

13 A3 : (rires) però cioè

14 A4 : per me sì

15 A3 : come l'insegnano a scuola dovrebbe essere monsieur je n'ai pas trouvé le livre

16 T : je l'ai pas trouvé le livre/

17 A2 : je ne l'ai pas trouv-

18 A4 : je ne le l'ai pas trouvé

19 A1 : je n'ai pas

20 A2 : je n'ai pas trouvé le livre

21 A3 : je n'ai pas trouvé le livre

22 T : ok perché dovrebbe essere così

23 A3 : non lo so perché così l'insegnano nelle scuole italiane

24 A2 : no perché è prima soggetto verbo complemento

25 A3 : eh sbo (rires)

26 A4 : °XXXX°

27 T : donc en fait qu'est-ce qu'il se passe

28 A3 : euh:

29 A4 : qu'est-ce qu'il passe

30 A3 : ils ont changé l'ordre et euh:

31 A4 : oui

32 A3 : et donc il y a euh:

33 A4 : °le verbe°

34 A3 : le complément l'objet le sujet et le verbe

35 T : ok d'accord

36 A3 : euh

37 T : et donc

38 A3 : donc il met l'objet avant de du reste de la phrase

39 T : ok

40 A3 : et:

41 T : et pourquoi à votre avis

42 A2 : pourquoi il y a ces e- ben parce que c'est euh c'est la langue parlée et c'est pas la langue écrite et euh + comme-
 43 T : même si c'est écrit/
 44 A2 : si c'est écrit/
 45 T : (rires)
 46 A3 : oui mais-
 47 A2 : bah
 48 A3 : c'est une transcription d'une euh d'une dialogue °dans la langue°
 49 A2 : d'une discussion et euh + enfin c'est des élèves du 19ème arrondissement mais sans euh (rires) sans faire de enfin je sais pas euh
 50 T : mais regarde par exemple le premier c'est un élève qui le dit mais le deuxième tu la veux pour toi la punition c'est ça c'est le prof qui parle
 51 A3 : ouais
 52 A2 : hum
 53 T : quindi pure il prof parla così
 54 A1 : euh:
 55 A3 : euh:
 56 T : (rires)
 57 A2 : non
 58 A3 : c'est vrai elle disait rien c'est moi qui parlait je vous jure
 59 A2 : je- ah ouais
 60 A3 : euh ma
 61 A2 : tu la veux pour toi la punition c'est ça
 62 A3 : ah oui il parle de dans la même façon-
 63 T : dovrebbe essere
 64 A3 : euh
 65 A2 : comment/
 66 A3 : tu veux la punition pour toi
 67 T : ouais
 68 A3 : oui
 69 T : donc là qu'est-ce qu'il se passe
 70 A3 : euh:
 71 A2 : lui aussi il met le complément avant le verbe
 72 T : ouais
 73 A3 : verbe
 74 T : avec quoi
 75 A3 : euh avec la
 76 T : avec la ok d'accord

À l'instar du dernier extrait le passage commence par une réflexion sur l'ordre des mots dans la phrase à l'initiative de la tutrice : on voit ici l'importance du guidage pour amener l'attention des apprenant-e-s sur le phénomène. Après cette première activité la discussion s'ouvre véritablement sur la question des emplois à partir de la raison du changement de l'ordre des mots dans la phrase, que le groupe associe à plusieurs axes variationnel : diamésique pour A3 et diastatique pour A2, un élève bilingue de notre terrain italien qui avance l'origine sociale des locuteurs et locutrices représentés dans le dialogue qui était indiquée dans le texte d'introduction à l'extrait. La tutrice lui fait alors remarquer que le phénomène est utilisé aussi bien par un personnage d'élève que par le personnage du professeur. Après quelques tours de parole dédiés à cette remarque où A2 et A3

repèrent la phrase qui fait l'objet de la démonstration, la discussion sur les emplois reprend son cours et revient sur un raisonnement axé sur la conséquence d'une « façon de parler » à l'oral d'après A3 au tour de parole 77 :

77 A3 : et donc c'est simplement euh une façon de parler dans la dans la langue appunto parlée euh fran- dans la langue française parlée et

78 T : ok

79 A3 : ce n'est pas incorrect c'est simplement la langue parlée

80 T : bene (rires) et-

81 A3 : à mon avis cioè

82 T : (rires)

83 A3 : même en Italie euh happens (rires)

84 T : (rires)

85 A3 : la même chose (rires)

86 T : succede oui ça se ça se ça se passe ça arrive

87 A3 : oui ça se passe oui la même chose

88 T : et pourquoi à votre avis ils ils parlent comme ça ok c'est de la langue parlée mais même si c'est la langue parlée est-ce qu'il y a pas une raison derrière le fait qu'ils parlent comme ça

89 A4 : euh:

90 T : pourquoi utiliser ce genre de de-

91 A4 : parce que euh c'est le livre qui c'est important dans le phrase et et mi vie- eh mi viene a dirlo in italiano non so dirlo in francese spesso mettiamo nell'ordine della frase il fulcro del nostro discorso cioè il senso per il quale ci siamo rivolgendo a qualcuno quindi c'è monsieur perché le chiama monsieur e poi dice le livre avrebbe anche potuto dire solamente le livre non lo so

92 A3 : fa subito capire

93 A4 : esatto XXXX

94 A3 : che sta parlando del libro

95 T : peccato che non posso registrare o- video perché è molto XXato

96 A4 : (rires)

97 T : però si il fulcro/ eh cosa significa

98 A4 : il centro

99 A3 : sì quello fa subito capire di cosa vuole parlare

100 A4 : esatto

101 A3 : monsieur il livre

Il est intéressant de voir que durant cette seconde activité du dispositif A3 précise que même si l'extrait présente une façon de parler orale, cela n'est pas incorrect mais seulement le reflet de la langue parlée, ce qui pourrait indiquer une évolution de sa conscience linguistique, ou tout du moins une nuance par rapport au premier extrait présenté dans lequel l'élève mobilisait déjà ce concept, ajoutant également que le même type de phénomène se produit en italien. Une question poussée de la tutrice au tour de parole 88 sur les raisons de l'utilisation de ce phénomène génère finalement l'explication finale par A4 dans ce second passage. L'apprenante prend appui sur la position centrale du mot disloqué en tant que « *fulcro* » de la phrase, son déplacement servant à le mettre au centre de la conversation et à attirer l'attention sur celui-ci comme sujet le plus important. Cette explication est soutenue par A3 qui ajoute que cela fait ainsi comprendre directement ce dont on veut parler.

La fin de ce second extrait montre la manière dont une réflexion sur les emplois d'un phénomène peut aboutir à une discussion sur le fonctionnement de la langue. En s'éloignant d'une vision posant l'emploi d'un phénomène en raison de l'origine sociale/de l'oral ce dernier passage illustre une vraie réflexion sur l'apport d'une construction phrasique disloquée dans un but communicatif. L'explication donnée par A4 s'appuie en effet sur un lien entre des observables linguistiques et des impératifs communicationnels, et cette mise en valeur de l'emploi d'un fait dans ce cadre permet non seulement de ne pas enfermer la langue parlée dans un carcan mais aussi d'en montrer sa complexité.

Les deux prochains extraits que nous présenterons poursuivent cette discussion axée sur les usages de la langue et proviennent de la séance dédiée aux marqueurs discursifs⁸⁰ en Italie avec deux groupes de la classe de *terza*. Le premier passage qui se situe à la fin du travail de compréhension écrite des trois documents littéraires illustrera la manière dont la transposition en italien d'un marqueur repéré dans le texte espagnol tiré du roman *El Jamara* (1956) de Rafael Sánchez Ferlosio ouvre une discussion sur ses usages :

Extrait n°7 : « *mira* »

Terrain italien – classe de *terza*

Matière : langue et littérature française

Repère protocole : 5^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : marqueurs discursifs

Langues des documents présents dans l'activité : français, italien et espagnol

Date de l'enregistrement : 17/11/2021

1 T : et quindi in spagnolo avete anche trovato queste parole e cosa somiglia con altre estratti secondo voi è usato del stesso della stessa del stesso modo

2 A1 : sì però è più spesso soltanto all'inizio della frase no/

3 A2 : euh sì è XXti della frasi con cioè nel senso euh ++

4 T : et come l'avete tradotto mira

5 A1 : guarda

6 A2 : guarda

7 T : sì/ e che in che senso usate guarda

8 A1 : euh guarda cioè non tipo guarda qualcosa ma ascoltami meglio tipo

9 T : ok quindi a cosa possono servire con quello che hai detto

10 A1 : per specificare no per prendere l'attenzione

11 T : sì/ perché nella conversazione cioè siete con un'altra persona quindi cosa dovete fare con questa persona per fare andare via la conversazione

12 A3 : stimolarla

13 T : (rires)

14 A3 : euh l'attenzione

15 A4 : (rires)

16 T : sì bene

⁸⁰ Annexe n°6.

17 A3 : °guarda°
 18 T : e quindi secondo voi po- possono servire a questo queste parole
 19 A1 : sì no no XX
 20 T : (rires)
 21 A1 : nello scritto se servono o no no
 22 T : non s- dans dans la conversation est-ce que vous pensez que ces petits mots ils peuvent servir justement à stimuler la conversation
 23 A1 : oui
 24 T : hum/ pourquoi
 25 A1 : eh parce que:
 26 A4 : (rires)
 27 A1 : ils ils incorragiano l'altra persona a parlare
 28 T : ok ++
 29 A1 : eh in teoria
 30 A4 et T : (rires)
 31 A1 : non so cosa dire perché un po'
 32 A4 : no eh
 33 A1 : XXX per dire
 34 A4 : cioè è vero (rires) eh
 35 A3 : sembra chiede delle cose che erano XXX (rires)
 36 A4 : (rires) no no no è vero cioè lo usiamo molto ma nei tipo cioè soprattutto nei discorsi pu- cioè non con i professori nelle rob- le cose informale pure anche con i nostri genitori oppure tipo per io personalmente lo uso tipo per evitare un argomento cosa del genere dico eh sì vabbè e cioè cosa del genere
 37 T : ok (rires)
 38 A4 : quindi sì
 39 T : ok quindi con le prof non lo potete usare mai
 40 A1 : no
 41 T : anche di non questo parole ma altre tipo di parole che somigliano tipo in una conversazione con un prof ci sono meno di questi così
 42 A1 : sì
 43 T : sì/
 44 A1 : perché è è più formale allora in teoria
 45 A2 : è dovuto soprattutto magari quando parli normale ci può ancora stare ma tipo in interrogazione o qualcosa del genere no perché sembra che stai perdendo tempo che è un linguaggio dato ma anche quando parli con loro effettivamente non lo utilizzi

La réflexion de ce passage s'établit à partir d'un terme présent dans l'extrait espagnol de l'activité, « *mira* », qui va générer un questionnement chez les apprenant-e-s sur son emploi dans le cadre de l'interaction. À partir de la signification de l'équivalent italien donné par le groupe, « *guarda* », dans le contexte précis des marqueurs discursifs, plusieurs réponses vont être données quant aux raisons de son emploi comme "prendre" l'attention de l'interlocuteur/trice selon A1 au tour de parole 10 ou encore stimuler la conversation selon A3 aux tours de parole 12-14. Mais ces considérations prennent un tour diaphasique avec l'intervention d'A5, qui part de son expérience personnelle en disant les utiliser beaucoup dans le discours mais dans un cadre informel avec sa famille. On voit donc que si dans un premier temps leur valeur dans l'interaction est mise en avant, cette prise de parole les cantonne plutôt à un contexte informel dans un second temps.

C'est pour revenir sur cette idée que la tutrice va mentionner l'interaction avec les enseignant-e-s au tour de parole 39, même si le groupe semble unanime sur le fait que leur utilisation est moindre car la conversation avec les professeur-e-s est plus formelle « en théorie » selon A1, ce qui peut également indiquer que cela n'est pas toujours le cas. En outre, l'explication d'A2 à la fin de l'extrait amène une nuance supplémentaire en mentionnant la question du contexte de leur emploi, et en particulier le fait que les marqueurs ne pourraient pas être utilisés dans une interrogation car leur emploi donnerait l'impression de « perdre du temps ». Cette affirmation sur laquelle se conclut le passage aurait méritée d'être interrogée plus en détails, car on peut se demander s'il s'agit seulement de l'avis de cet apprenant, ou si cela pourrait être une idée véhiculée par les enseignant-e-s.

Nous terminerons cette démonstration en mettant les observations tirées de cet extrait en perspective avec la réflexion d'un second groupe d'apprenant-e-s durant la même séance, qui tentent également d'expliquer l'emploi de ces faits et évoquent aussi les variations qu'ils peuvent connaître. Ce passage prend place au début du travail du groupe, après l'exercice de compréhension de l'extrait français tiré d'*Ensemble c'est tout* (2004) d'Anna Gavalda :

Extrait n°8 : « cosa liquida »

Terrain italien – classe de *terza*

Matière : langue et littérature française

Repère protocole : 5^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : marqueurs discursifs

Langues des documents présents dans l'activité : français, italien et espagnol

Date de l'enregistrement : 17/11/2021

1 T : allora queste parole che avete hein ben euh ecc

2 A1 : sono esclamazioni come tipo hein eh ah niente cosa + e questo beh

3 A2 : eh non lo so

4 A1 : cioè (rires)

5 A2 : euh:

6 T : esclamazioni/ altri opinioni per cioè sono solo per esclarmarsi

7 A1 : no no cioè non sono per esclamare euh non so come si può dire

8 A2 : euh oui comme le- (rires) non sappiamo dire quello

9 A1 : euh:

10 A2 : et-

11 A3 : anche

12 T : in italiano quando le state usando questo

13 A1 : quando non capiamo qualcosa

14 T : sì/ (rires)

15 A1 : (rires)

16 A2 : ça dépend

17 A3 : ah/ sono tipo intercalari

18 T : intercalari significa ça-

19 A3 : eh sono delle parole per tipo riempire tipo euh + beh dai andata bene poi diresti non diresti mai andata bene ma diresti beh sì andata bene

20 A1 : eh sì dai andata bene
 21 A3 : eh sì dai andata bene che dai oppure tipo beh tipo
 22 A1 : eh
 23 A3 : eh
 24 A1 : cosa
 25 A3 : meh è tipo una cosa liquide è tip- (rires)
 26 A1 : (rires)
 27 A3 : (rires) hum è tipo ci sono tipo cambiano anche in base sono molto tipo diversi tipo non so hum magari in Sicilia ce ne sono altri che non mi viene in mente però cioè tipo non so eh non è una parola vera ma è tipo è come quando noi dice hum sì oppure sì dai oppure eh cioè *cè* *cè* *cè*⁸¹
 28 A2 : io lo dico sempre
 29 A3 : questo
 30 A2 : *cio cio cio*⁸² cioè
 31 A3 : sì sì sì *cio cio* *cè*⁸³
 32 A2 : vabbè insomma è questo
 33 T : quindi a cosa quale à quels rôles ils ont à quoi ils servent
 34 A3 : eh à es- in in in francese/
 35 T : vai in italiano
 36 A3 : ah
 37 A1 : (rires)
 38 A3 : euh servono per far sembrare più autentico più più colloquiale il il discorso nel senso nei discorsi diretti spesso non usano tipo la grammatica corretta [interruption] oppure tipo usano queste parole che non sono proprio della lingua però sono utili per dare un contesto più più verosimile più quotidiano più
 39 T : ok quindi non lo potete usare in situazione formale
 40 A2 : no
 41 T : no/
 42 A1 : sì perché se non capisci puoi dire eh cosa
 43 A2 : no
 44 A1 : come ieri durante il diritto
 45 A3 : no
 46 A2 : ma diresti
 47 A3 : tipo scusi
 48 A1 : scusi
 49 A3 : oppure come/
 50 A2 : non diresti tipo eh
 51 A3 : eh in realtà (rires) non da- non diresti tipo + tipo non diresti mai hum eh si è facile eh oppure è facile eh non diresti vabbè non lo so non lo forse forse sì
 52 A2 : anche tipo è una di queste parole
 53 A3 : ah sì sì tipo
 54 A1 : tipo
 55 A3 : esatto

Dans cet extrait la discussion est un peu plus diffuse au début de l'interaction, la réflexion ayant plus de mal à se canaliser, entre la nature des appuis du discours vu comme des « exclamations » par

⁸¹ Transcription spéciale : les deux apprenants tentent ici de reproduire la prononciation de « *cioè* » progressivement raccourcie dans le discours, que nous avons tenté à notre tour de reproduire du mieux possible à l'écrit.

⁸² *Idem.*

⁸³ *Idem.*

A1 dans un premier temps, puis la question de leur emploi qui serait à mettre sur le compte de moments d'incompréhension selon la même apprenante. La prise de parole d'A3 au tour de parole 17 semble redonner une direction à la discussion en énonçant le qualificatif d'« *intercalari* » pour désigner ce phénomène, en tant que mots pour « remplir » ce qui semble situer leur rôle sur le compte des stratégies d'interaction ou d'organisation textuelle. Si leur diversité est notée par l'apprenant en évoquant la question de la variation diatopique, la question des emplois fait se poursuivre la réflexion dans la visée d'une utilisation familière, à l'instar du groupe précédent.

On relève également le fait de poser des mots comme « eh » comme « non vrais » au tour de parole 37, mais dont l'utilisation servirait à donner un aspect plus « authentique » au discours. L'explication d'A3 au tour de parole 38 mentionne également plusieurs autres idées à étudier, comme le fait que les discours directs ne respectent souvent pas la « grammaire correcte », que ces mots du discours n'appartiennent pas à la langue, mais que leur utilité est à trouver dans le fait de donner un contexte plus vraisemblable et quotidien. Cette interprétation finalement assez poussée de l'élève sur la base des phénomènes repérés dans les textes montre une mise en lien entre la question des emplois et des représentations, où leur fonction est liée à leur interprétation dans le fait de véhiculer une idée de discours authentique, dont une des caractéristiques tient au non-respect de la grammaire, une idée qui s'avère plutôt problématique. La question d'employer ces phénomènes dans un contexte formel à la demande de la tutrice au tour de parole 39 ne semble notamment pas faire l'unanimité au sein du groupe à la fin de cet extrait, dont la discussion répond dans une certaine mesure à la question des emplois mais laisse finalement en suspens celle de l'évolution de la conscience langagière orale.

Néanmoins nous pensons que créer une « conscience langagière orale » (Weber, 2013) en langue cible chez les apprenant-e-s passe résolument par une réflexion sur les emplois des phénomènes étudiés. Le fait de montrer l'emploi de phénomènes attachés à la langue orale non comme le simple résultat d'une façon de parler familière/*colloquiale* mais comme un choix motivé par un but communicationnel ou linguistique est aussi une façon d'illustrer la complexité de l'oral. Se faisant les représentations sont susceptibles d'être remises en question en montrant que l'utilisation de certains phénomènes, même utilisés plus ou moins inconsciemment, ne se fait pas sans raison. C'est surtout le cas ici pour les deux premiers extraits où la réflexion sur les emplois, guidée par la tutrice, montre clairement une progression non seulement sur le rôle des faits mais aussi au niveau des représentations plus générales liées aux jugements linguistiques observables dans le discours.

Au contraire, la réflexion des deux derniers extraits portant sur le sujet des marqueurs discursifs semble prendre le chemin inverse, en mettant d'abord en évidence leurs rôles dans l'interaction ce qui génère ensuite un discours sur leurs représentations. S'il en ressort une certaine surgénéralisation de la qualité « *colloquiale* » de ces marqueurs dans les deux extraits les apprenant-e-s semblent également avoir conscience de leur diversité et leur complexité, au niveau régional dans

le second extrait et au niveau de la question des interlocuteurs et interlocutrices dans le premier extrait. On observe également comment l'interprétation peut diverger selon les apprenant-e-s, chaque élève puisant dans sa propre expérience personnelle pour nourrir la réflexion de l'ensemble du groupe.

Néanmoins, il nous semble que les représentations véhiculées par le discours des élèves doivent pouvoir être interrogées en cela qu'elles donnent la possibilité d'entrevoir la conscience langagière orale des apprenant-e-s en langue première dans le cadre d'un travail sur la langue orale en langue voisine. Ce lien est important dans la mesure où la possibilité de se référer à son emploi des phénomènes étudiés en langue première est ce qui permet d'ouvrir une discussion sur les usages. Ce travail de réflexion sur l'oral est visé dans plusieurs travaux récents sur le français parlé, notamment axé sur l'interaction à travers l'exploitation de corpus oraux et de leur étude sociolinguistique (André, 2019).

Ici, notre choix a été de mettre à profit la ressource écrite pour la réflexion, ce qui semble avoir intéressé les élèves d'après les réponses recueillies à la question de savoir si le travail sur l'oral à l'écrit avec les dialogues de roman avait été trouvé intéressant⁸⁴. Dans l'échantillon de réponses ci-dessous les apprenant-e-s mentionnent notamment la relation entre écrit et oral mettant en valeur la vitalité de la langue (7), la comparaison avec d'autres langues (1) et la mise en relief que permet l'écrit sur ces particularités (2-3-5). Des critiques sont aussi visibles, comme la question du rôle du contexte dans l'interprétation des extraits (8) ou de l'aspect parfois caricatural des phénomènes imités par les écrivain-e-s (6) :

1. Oui j'ai trouvé cela très intéressant car cela m'a permis de voir que dans d'autres langues il y a aussi un langage oral et de voir comment il est employé de quelles façons fut très intéressant.
2. Oui parce que on se rend compte de la différence entre l'oral et l'écrit et de l'importance de la ponctuation. J'ai aussi remarqué que certains mots étaient utilisés seulement à l'oral et d'autres à l'écrit.
3. Oui car cela permet de plus voir les différences entre l'écrit et l'oral et donc de plus les remarquer.
4. Oui cela nous donne plus de connaissances dans la langue que nous pourrions comprendre si nous discutons avec un italien qui utilise un langage familier ou même courant.
5. Sì, anche per quanto riguarda l'italiano. È raro vedere per scritto forme che riguardano la lingua parlata.
6. L'ho trovato interessante, ma spesso l'ho trovati esagerati nello scimmiettare la lingua parlata dei giovani (in italiano).

⁸⁴ Totalité des réponses annexe n°2 1).

7. Molto. Trovo interessante il confronto tra lingua parlata e scritta, poiché evidenzia come la lingua non sia qualcosa di fisso.
8. Ho preferito lavorare con i documenti di storia rispetto ai dialoghi scritti, per il semplice fatto che quando si spezzano dei dialoghi di romanzi senza un contesto, perdono di significato e dunque possono mandare in confusione.

Si le fait de pouvoir engager une discussion sur les emplois de la langue orale est une donnée positive pour la construction de la conscience langagière orale en langue voisine, nous verrons dans la sous-partie suivante comment un niveau plus général dans la réflexion pourrait également contribuer au développement de la compétence sociolinguistique.

6.2.1.3 Contribuer au développement de la compétence sociolinguistique en langue voisine

Si les deux dernières parties ont montré la manière dont les apprenant-e-s se représentaient la langue orale et ses usages, cette partie exposera l'aboutissement des réflexions en étudiant le discours des apprenant-e-s autour des considérations sociolinguistiques concernant le maniement des phénomènes étudiés en contexte social. Nous avons pu voir comment cela été déjà le cas pour certains exemples précédemment : dans cette partie, nous nous intéresserons plus particulièrement à la verbalisation de la compétence sociolinguistique des apprenant-e-s à travers l'expérience dans leurs langues premières. Outre l'objet principal des activités portant sur les usages oraux de la langue, la question de l'emploi de la langue selon le contexte social et la diversité des situations de communication sera interrogée dans le but d'élargir les composantes d'écrit et d'oral précédemment discutées.

En effet, non seulement dans les cadres officiels comme le CECR mais également dans une visée plus large, la compétence sociolinguistique dans l'enseignement des langues secondes est devenue incontournable. Le souci principal d'un intérêt pour cette compétence est le fait de ne pas seulement donner aux apprenant-e-s les clés pour faire fonctionner la langue dans ses mécanismes linguistiques mais également dans son utilisation en contexte social, dans le développement d'une compétence située et malléable à l'image de la compétence de communication (Hymes, 1984). Cette partie étudiera ainsi les réflexions métasociolinguistiques des apprenant-e-s autour d'un phénomène présent dans les activités et par ce biais la manifestation de leur conscience sociolinguistique au sein de leur discours.

Si le terme de « compétence sociolinguistique » n'a pas été mobilisé lors de la réalisation des activités par notre public, le but de la réflexion proposée semble avoir été comprise comme le montre les réponses à la question de savoir les activités avaient pu faire réfléchir les apprenant-e-s sur les

différentes manières de s'exprimer à l'écrit et à l'oral et/ou dans les différents registres⁸⁵. L'échantillon de réponses reproduit ci-dessous montre la diversité des points de vue, où l'on peut apercevoir de nombreuses références au fait de manier les différentes réalisations de la langue (1-5-7). L'intérêt des activités est alors à trouver dans le fait de stimuler cette réflexion (3), mettre en évidence les liens entre les différentes variations (2-4), mais aussi faire évoluer les représentations (8) :

1. Sì, infatti in italiano viene spontaneo cambiare registro a secondo della situa, in francese, non parlandolo come madrelingua, diventa molto più difficile e grazie alle attività ho potuto affacciarmi nel magico mondo di registri linguistici in francese.
2. Sì, ho notato delle differenze tra scritto e orale. Questo è stato reso possibile anche grazie ai vari registri linguistici (es come parliamo tra amici è diverso da come parliamo coli prof).
3. Sì, le attività hanno stimolato la riflessione sulle varia forme che assume la lingua, ma era qualcosa che già notevo e apprezzavo da sola.
4. Le attività svolte mi hanno fatto riflettere sulle differenze tra lingua scritta e parlata e di come queste due si mescolano a vicenda creando la lingua di tutti i giorni.
5. Nous avons pu pointer du doigt et mettre en évidence des choses, éléments de la langue ce qui justement nous paraît évident et dont on ne fait plus attention.
6. Non pas vraiment (pour les registres), on n'a pas vu quelle tournure est utilisée pour les différents registres. Mais plus pour les différences entre oral/écrit.
7. Oui, car inconsciemment on écrit ou l'on parle avec un registre différent, et de différentes manières, sans s'en rendre compte.
8. J'ai remarqué que certaines expressions que je considérais pourtant comme langage familier étaient utilisables même à l'écrit et que celles-ci apportaient justement quelque chose au texte quand elles étaient bien utilisées.

Les extraits d'interaction présentés ci-dessous montreront ainsi une réflexion sur les phénomènes en lien avec des considérations sur les usages en contexte social. La discussion s'éloignera donc de l'étude précise du fonctionnement de certains phénomènes pour aboutir à des discussions plus larges concernant le fonctionnement de la compétence sociolinguistique par le prisme de la langue première. Le premier extrait que nous étudierons constitue la suite de l'interaction du groupe de Seconde de l'extrait n°4 « populaire »⁸⁶, qui sera également scindée ici pour son analyse. Nous pouvions observer au début de l'extrait une discussion sur la manière dont l'oral est représenté dans l'extrait français de l'activité et les conclusions tirées par le groupe sur les représentations véhiculées par le lexique imité. Cette seconde partie de l'interaction montre les apprenant-e-s poursuivre cette

⁸⁵ Totalité des réponses annexe n°2 2).

⁸⁶ Annexe n°1 1).

discussion et revenir plus en détails sur la façon dont le lexique peut être employé dans différentes situations de communications selon les modalités de l'interaction :

Extrait n°9 : « populaire » 2/2

Terrain français – classe de Seconde

Matière : langue italienne

Repère protocole : 3^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : lexique courant et familier

Langues des documents présents dans l'activité : français, italien et espagnol

Date de l'enregistrement : 28/11/2019

155 T : oui ça peut dépendre des habitudes personnelles etc ça peut dépendre de quoi aussi + par exemple quand t'as dit tout à l'heure si on doit envoyer une lettre au maire

156 A1 : à qui on parle

157 T : hum

158 A1 : où on est + euh

159 T : autre chose

160 A3 : après il y a-

161 A1 : à quelle époque on est

162 T : ouais

163 A3 : il y a différents argots aussi

164 T : hum hum

165 A3 : il y a différents types °je sais pas euh°

166 T : est-ce que vous feriez des classements

167 A1 : d'argot/

168 T : hum par exemple euh donc vous m'avez dit pour bagnole il y a voiture aussi ça c'est la le mot-

169 A1 : -une charrette (rires)

170 T : ouais (rires)

171 A1 : ça c'est les ch'tis ils disent ça

172 As : (rires)

173 T : est-ce que vous connaissez un autre mot aussi peut-être-

174 A3 : en argot/

175 T : oui

176 A3 : enfin après il y a de l'argot il y a l'argot de cité aussi

177 A1 : ta caisse/

Précédemment dans cette interaction A1 proposait que la connaissance et l'emploi d'un certain vocabulaire pouvait dépendre des habitudes personnelles et de l'histoire familiale. Le début du passage s'apparente donc à un récapitulatif et un élargissement des remarques précédemment posées par le groupe. A1 reprend son propos précédent en suggérant que la modulation du lexique peut également dépendre de notre interlocuteur/interlocutrice (= à qui on s'adresse), mais également du lieu (= où l'on se trouve) et de la temporalité (= à quelle époque), tandis qu'A3 pose l'existence de différents types d'argots. La tutrice pose ainsi au tour de parole 223 une question à l'ensemble du

groupe de la possibilité d'un classement des différents termes connus sur l'axe diaphasique pour signifier « voiture », à l'instar de « bagnole » rencontré dans le texte ou proposés par le groupe comme « caisse » qui va donner le thème principal du second passage :

- 223 T : parce que du coup vous mettez qui est le plus familier par exemple voiture on va dire c'est au milieu c'est l'usage commun après bagnole
- 224 A3 : ouais
- 225 T : caisse
- 226 A2 : bagnole après caisse ouais
- 227 A1 : moi je dirais bagnole ça passe un peu mieux parce que c'est plus les grands-pères qui disent bagnole
- 228 A2 : ouais c'est vrai ouais
- 229 A1 : une bagnole enfin c'est-
- 230 A5 : Homer Simpson il dit bagnole
- 231 As : (rires)
- 232 A2 : la référence (rires)
- 233 A5 : XXXX
- 234 A1 : non mais du coup enfin je trouve que bagnole c'est beaucoup plus utilisé par les adultes que-
- 235 A2 : ouais
- 236 A1 : la classe la caisse c'est
- 237 A2 : c'est pour nous quoi
- 238 A1 : ouais + enfin moi je dis pas caisse
- 239 A2 : moi je dis pas caisse
- 240 A4 : ouais moi non plus quoi (rires)
- 241 T : (rires)
- 242 A1 : mais ça va être plus utilisé je trouve par ceux de vingt ans les caisses
- 243 A2 : ouais
- 244 T : (rires)
- 245 A3 : euh:
- 246 A2 : c'est vrai
- 247 A1 : ben euh si
- 248 A3 : ça fait cruche un peu
- 249 A1 : bah entre vingt et trente ans
- 250 A3 : (rires) ça fait cruche
- 251 A5 : (rires)
- 252 A1 : en fait ça dépend c'est horrible c'est
- 253 A3 : XXXX
- 254 A4 : oui
- 255 A1 : c'est inclassable
- 256 A2 : selon l'âge des personnes
- 257 A3 : XXX
- 258 A4 : grave
- 259 A1 : ça dépend de comment on l'utilise dans une phrase ça dépend avec qui on est
- 260 A4 : ouais c'est ça
- 261 A4 : °moi j'ai jamais entendu quelqu'un dire ça°
- 262 A2 : avec qui on est
- 263 A1 : enfin on peut pas vraiment classer parce que c'est c'est des mots que

264 A2 : c'est ça

265 A1 : qu'on va utiliser différemment avec qui on est et tout

266 A2 : et c'est selon avec qui tu parles quoi si tu parles à ton futur patron tu vas pas dire ouais la bagnole ou la caisse

267 A4 : ben si (rises)

268 A1 : oui mais même après par exemple si je vais parler avec ma cousine pour rire je peux dire oh mate la caisse mais pour rire quoi

269 A2 : oui ben c'est ça

La suite de l'interaction entre les deux extraits présentés ici reprenait sur une intervention de la tutrice qui essayait visiblement de faire verbaliser aux apprenant-e-s les contextes d'emploi des mots précédemment énumérés. A1 mentionnait ainsi les différences entre les régions, en évoquant la question de la langue ch'ti au Nord. Le sujet de l'interaction venait ensuite être recadré par la tutrice sur le sujet du degré de formalité des mots énumérés, générant ainsi une discussion sur les emplois autour du vocabulaire discuté. Le mot « bagnole » est par exemple perçu comme employé par les personnes plus âgées, tandis que caisse serait l'apanage des plus jeunes, mobilisant également ici l'aspect diastatique de l'emploi du lexique. Ces affirmations seront néanmoins remises en question plus tard notamment par A1 au tour de parole 238 (« ouais + enfin moi je dis pas caisse »), et montre la difficulté d'arriver un consensus. Cela permet aussi d'observer que les nuances de l'emploi du lexique ne sont pas si aisées à verbaliser et que leur réalité n'est pas toujours la même que nos représentations.

La perception de cette contradiction par le groupe se traduit par une énumération des différents paramètres conditionnant l'emploi du lexique (la façon dont le mot est utilisé dans une phrase, la compagnie avec laquelle on se trouve etc.), étant donc « inclassable » selon les mots d'A1 au tour de parole 255. À la fin de ce passage, le groupe parvient en effet à la conclusion qu'on ne peut pas faire un classement de ces mots dans la mesure où ils seront utilisés différemment selon le contexte dans lequel on se trouve. L'interaction se termine par une dernière remarque sur l'emploi du mot « caisse » dans un but humoristique, et une remarque sur le ch'ti perçu également comme « drôle » par A1. A4 conclut que le fait d'utiliser rarement ces mots est ce qui peut provoquer cette impression humoristique, et nous pouvons voir ici comment, lors d'une discussion présentant les réflexions métasociolinguistiques des apprenant-e-s, des représentations peuvent aussi se manifester.

Mais l'aspect le plus intéressant est la conclusion d'A1 sur le fait que les mots échappent à des classements en raison de la multiplicité de critères, contextes et finalités d'utilisation. Les apprenant-e-s montrent de ce fait les limites de la question initiale posée par la tutrice leur demandant de classer ces mots, car leur emploi ne peut être résumé selon leurs degrés de familiarité, les usages ne pouvant s'y résumer. La réponse du groupe vient donc invalider la question posée par la tutrice, en mettant en évidence le fait que l'équivalence de ces « « doublons » lexicaux » est déstabilisée par des

considérations sur le style (Gadet, 2020). Le cheminement réflexif est à relever dans la mesure où le groupe s'autonomise également progressivement, la verbalisation du fait que ces termes résistent à un classement étant à l'initiative des apprenant-e-s. Le tour diastatique que prend ce cheminement vient également mettre au centre de la réflexion l'expérience personnelle des apprenant-e-s, un critère qui est apparu en filigrane dans nos données dans le fait de proposer ces activités à un public d'adolescent-e-s.

Cette nuance sur l'utilisation du vocabulaire qui semble particulièrement avoir retenu l'attention de ce groupe peut être mis en parallèle avec d'autres types de particularités associées à notre second terrain. En effet, s'il est une particularité de notre public italien, il s'agit sans conteste de la question de la variation régionale et du maniement des dialectes. Non seulement au niveau linguistique mais aussi social le dialecte joue un rôle important au sein du répertoire langagier des apprenant-e-s, qui a été pointé à plusieurs reprises lors de l'expérimentation. Un exemple sera fourni ici dans un passage également tiré de la séance portant sur le lexique⁸⁷ avec un groupe de la classe de *quarta*. Nous pouvons voir comment la question des dialectes est convoquée par cette séance sur le lexique et se déploie dans le discours des apprenant-e-s avec l'apport des réflexions de l'enseignante de français de la classe :

Extrait n°10 : « souple »

Terrain italien – classe de *quarta*

Matière : langue et littérature française

Repère protocole : 4^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : lexique courant et familier

Langues des documents présents dans l'activité : français, italien et espagnol

Date de l'enregistrement : 11/11/2021

1 T : ok donc selon quels critères vous faites varier votre lexique quand vous parlez

2 A1 : le l'in- l'interlocuteur

3 A2 : et le sujet

4 A1 : et le sujet oui

5 T : ouais

6 A2 : simplement oui

7 A1 : euh basta

8 T : autres non/ autres basta/ (rires)

9 A1 : euh

10 A2 : euh oui on ne

11 A1 : on hum le lieu un peu il luogo dove sei

12 P : eh sì

13 A2 : par exemple

14 A1 : euh: c'est selon

15 P : en français [prénom]

⁸⁷ Annexe n°6.

16 A2 : je suis dans une église (rires)
 17 A1 : euh oui si si je suis avec ma mère
 18 P : oui/
 19 A1 : euh je sais pas
 20 P : chez toi/
 21 A1 : chez moi je parle différemment que si je suis avec maman euh ma mère dans un lieu différent
 22 P : dans une boutique
 23 A1 : dans une boutique oui ou
 24 P : est-ce que tu utilises le dialecte
 25 A1 : hum/
 26 P : tu utilises le dialecte
 27 A1 : euh: quelques expressions
 28 P : oui
 29 A2 : ah oui moi aussi
 30 A1 : cioè piuttosto-
 31 A2 : °si usi-°
 32 P : par exemple nous des fois on utilise le dialecte dans des situations dans des contextes précis
 33 A1 : hum: pas dans un contexte précis mais il y a cer- euh certaines choses
 34 P : oui
 35 A1 : qui pour pour moi a seul le le nom en dialecte
 36 A2 : oui oui oui
 37 P : par exemple
 38 A1 : euh:
 39 A2 : canevasa
 40 A1 : esatto (rires)
 41 P : par exemple
 42 A2 : canevasa
 43 P : sì
 44 A2 : clavassar
 45 P : sì
 46 A2 : et-
 47 P : on dit camassar
 48 A2 : carega
 49 A3 : carega
 50 A4 : carega
 51 A2 : no
 52 A1 : no
 53 A3 : boto
 54 A2 : carega non dici può passami la carega cioè dici
 55 A3 : beh
 56 A2 : la XXX
 57 A4 : beh io non dico quello che ha appena detto te ha det-
 58 A1 : beh- XXX
 59 A3 : no infatti
 60 A2 : quando piove forte io non dico piove forte dei cavassa
 61 A1 : sì sì cioè
 62 A2 : oppure se c'è vabbè
 63 A4 : no quello no
 64 As : (rires)
 65 P : donc si la langue italienne n'a pas le mot-

66 A2 : °oui°
67 A3 : solana
68 P : vous utilisez le mot
69 A1 : la solana i XXX
70 P : en dialecte

Le début de l'extrait porte sur les critères faisant varier l'emploi du lexique à l'oral, qui est une question que nous avons rajoutée à l'intérieur des consignes de la partie de compréhension écrite des activités en Italie pour conclure la réflexion sur les textes. Cela permet de relier l'expérience personnelle des apprenant-e-s au phénomène discuté dans chaque séance et ainsi leur donner la possibilité de mettre en lien les nouvelles connaissances en langue voisine et les connaissances préexistantes en langue première. Si le questionnement est à l'initiative de la tutrice, l'enseignante va prendre progressivement sa place dans l'interaction en venant orienter la réponse du groupe grâce à une expérience partagée qui est celle de l'emploi du dialecte. Dans la première partie de l'extrait, les deux critères alors évoqués par A1 et A3 concernant l'emploi du lexique sont le sujet de l'interaction et l'interlocuteur/trice, amplifiés par une nuance selon le lieu dans lequel on se trouve, qui peut impliquer une différence de style avec un-e même interlocuteur-trice.

Suite à cette discussion l'enseignante de la classe pose à A1 la question de savoir si celle-ci utilise le dialecte aux tours de parole 24-26, une réflexion qui va ensuite s'étendre à tout le groupe. Le questionnement sur la variation régionale vient donc ici à l'initiative de la professeure, une question qu'A1 développe en expliquant utiliser certaines expressions dialectales, non tant dans des situations et contextes précis comme le suggère l'enseignante, mais dans le cas où le terme dialectal serait le référent principal. Quelques exemples de termes sont donnés par l'ensemble du groupe (« *canevassa* », « *carega* » ou encore « *boto* ») tandis que la discussion prend une tournure personnelle dans un débat sur l'emploi de ce lexique qui n'est pas le même pour l'ensemble des apprenant-e-s. L'enseignante et A1 concluent finalement des tours de parole 65 à 70 que si le mot n'existe pas en langue italienne le dialecte sera alors mis à profit.

Dans la seconde partie de l'extrait les apprenant-e-s continuent leur discussion sur l'emploi du vocabulaire relié à leur connaissance du dialecte. Le lecteur de français qui a rejoint la discussion pose la question aux apprenant-e-s de la créativité qui peut découler des mélanges entre les langues et de leurs influences réciproques, notamment à cause de la présence d'une élève bilingue espagnol-italien. Si cette partie de la discussion est moins pertinente pour notre propos nous avons décidé d'en inclure les dernières secondes en raison de la conclusion que tire l'enseignante de la réflexion du groupe :

71 A4 : cioè mi capita a volte di us- di usare delle espressioni in dialetto per non
72 A2 : ma no ma non in dialetto
73 A3 : no no
74 A2 : sono proprio-
75 A4 : sì ho capito ho capito

- 76 A2 : parole della casa
- 77 A4 : però il lessico familiare tipo
- 78 A2 : °si può usare°
- 79 A4 : forse per forse per indicare un posto si può essere
- 80 A2 : euh °cosa che usiamo° ++
- 81 A3 : tipo mia madre il tronchetto lo chiama il cui
- 82 P : c'est intéressant parce que cela montre comment la langue est souple est disons on peut
- 83 A1 : malléable
- 84 P : l'utiliser
- 85 A3 : malléable
- 86 P : d'une façon-
- 87 A1 : variable
- 88 P : disons + même d'une façon créative
- 89 A1 : hum hum
- 90 P : parce que le la langue peut se prêter à ça

Comme le conclut l'enseignante et le groupe la langue est souple, malléable, variable, et autorise un certain degré de créativité dans ses usages. Cette souplesse est directement reliée à la compétence sociolinguistique, que la discussion aborde avec une emphase sur l'axe diatopique, une des composantes intégrées dans le descripteur de la compétence sociolinguistique au sein du CECR (2011). D'une discussion sur les critères de modulation concernant l'emploi du lexique l'interaction s'enrichit en abordant une façon supplémentaire de faire varier son vocabulaire dans le recours aux termes dialectaux grâce à l'enseignante. Si nous avons réfléchi dans ce second terrain à la possibilité de choisir un extrait français avec la présence de variation régionale comme mise en parallèle avec l'expérience des élèves italien-n-e-s nous avons finalement préféré nous en tenir à la variation la plus saillante en français qui est la diaphasique (Favart, 2010a).

Néanmoins ici aussi les nuances peuvent être fines dans la mesure où l'emploi du dialecte se conçoit dans des contextes précis comme le suggère l'enseignante, même si A1 montre un avis différent en évoquant une logique plus symbolique sur la base d'une complémentarité d'emploi où, selon les mots de l'apprenante aux tours de parole 33-35, certaines choses auraient pour elle « seul le nom en dialecte ». Ces considérations, bien que s'éloignant de notre sujet, seraient particulièrement intéressantes à étudier dans le contexte sociolinguistique italien où l'utilisation du dialecte, mais aussi son rapport avec l'italien, est particulièrement complexe (voir Gramellini, 2008). Nous relevons néanmoins le fait que cette appréciation de la souplesse de la langue permettant de moduler son emploi du lexique sur la base de critères variés soit à l'initiative de l'enseignante, ce qui montre que les professeur-e-s peuvent être ouvert-e-s à ce genre de réflexion lorsque le moment est propice.

Ce dernier point sera exemplifié plus en détails dans l'extrait suivant, qui se déroule de la même manière en prenant appui sur le soutien apporté par l'enseignante d'italien de la classe à la discussion d'un groupe de Terminale du terrain français durant la quatrième séance du protocole

portant sur la négation⁸⁸. L'interaction s'y déroule à la fin du travail de compréhension des textes et peu avant la phase d'écoute de la séance, et montre comment, d'une discussion sur l'omission du « ne » de négation constatée à l'oral, l'enseignante va venir ouvrir la réflexion à la question des conditions d'emploi de la langue selon les façons de s'adresser à différents interlocuteurs et interlocutrices :

Extrait n°11 : « naviguer entre les registres »

Terrain français – classe de Premières/Terminales

Matière : italien renforcé section européenne

Repère protocole : 4^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : la négation

Langues des documents présents dans l'activité : français, italien et portugais

Date de l'enregistrement : 19/12/2021

1 A1 : bon donc le ne non on l'utilise-

2 P : pardon

3 A1 : jamais

4 P : je vous ai manqué

5 A1 : pardon je pense que si c'est quelqu'un si on veut un truc plus soutenu quelqu'un qui est plus enfin je sais pas comment dire pour être plus poli on on aurait-

6 A2 : madame est-ce que ça vous choque

7 A1 : tendance à l'employer

8 A2 : si je dis à mon patron

9 A1 : mais justement on l'emploie jamais quoi

10 A2 : désolé monsieur ça va pas aujourd'hui ou désolé monsieur ça ne va pas aujourd'hui c'est pas grave si je dis ça va pas aujourd'hui

11 P : non

12 A3 : tu dis pas on on dit on dit comment dire on dit plus le ne à quelqu'un qu'on

13 A4 : mais ça dépend [prénom anonymisé]

14 A3 : mais oui mais même

15 P : en fait

16 A3 : tu t'es plus poli

17 A4 : non mais mais

18 A3 : t'es plus poli XXX

19 A4 : mais poli ou pas mais ça dépend

20 P : tu as raison mais on on se rend compte que dans le langage parlé courant

21 A1 : personne l'utilises le ne

22 P : voilà même-

23 A2 : surtout en fait il sert à

24 P : dans les rapports

25 A2 : il sert à rien

26 P : hiérarchiques

27 A1 : oui

⁸⁸ Annexe n°6.

28 A3 : (rires) il sert à rien
 29 P : la preuve quand vous parlez
 30 A2 : non mais c'est vrai
 31 P : quand vous parlez à vos profs
 32 A2 : XXX
 33 A4 : ouais voilà quand oui c'est c'est ce que j'allais te dire en plus
 34 P : on a pas même pas besoin de penser à un patron
 35 A2 : ouais
 36 A4 : et même
 37 P : après voilà si le jour
 38 A4 : même le prof il le dit pas
 39 P : où vous parlez au président de la république là
 40 A1 : oui
 41 A3 : (rires)
 42 P : peut-être que quand même il va y avoir un
 43 A1 : oui
 44 P : petit cérémonial supplémentaire

Cette première partie de l'extrait débute avec la conclusion d'A1 sur la discussion qui s'est tenue avant l'arrivée de l'enseignante concernant l'omission du « ne » de négation en français autour des critères de « soutenu » et « poli ». L'enseignante va être interpellée par le groupe concernant son avis sur le fait d'omettre le « ne » de négation dans une interaction portant une asymétrie hiérarchique de type professionnelle (avec un patron). Tout en reconnaissant qu'au sein du langage parlé courant le « ne » n'est effectivement pas utilisé et en écho à l'exemple pris par A2 sur l'adresse à un patron, l'enseignante propose de se référer à une situation plus familière à l'expérience des apprenant-e-s qui est le cadre d'une interaction avec un-e professeur-e aux tours de parole 31-34. La conversation se poursuit ensuite sur une discussion concernant l'usage de la langue en française que nous n'avons pas transcrit, s'éloignant de notre sujet, au profit de la suite de l'interaction présente quelques minutes plus tard où l'enseignante réenchérit sur l'exemple pris plus tôt concernant l'adresse aux professeur-e-s. Cette référence permet d'observer l'appui sur l'expérience du groupe quant au critère de la familiarité avec l'interlocuteur/interlocutrice pour moduler son expression :

45 P : la question avec le patron mais qui se pose de la même manière pour vous avec vos professeurs par exemple je pense que tout dépend aussi de la relation que vous avez
 46 A1 : oui/
 47 P : avec la personne
 48 A1 : oui c'est sûr
 49 P : et plus la relation est euh
 50 A4 : moi c'est vrai qu'avec madame [nom anonymisé]
 51 P : est stricte
 52 A4 : je m'amuserais pas à mal parler genre je vais pas lui dire chais pas
 53 P : oui ben parce qu'en plus c'est une prof de français
 54 A4 : oui

55 P : donc t'es encore plus mais moi je pense que c'est ça ça dépend en fait de la nature de la relation
 56 A1 : ouais
 57 P : et du degré
 58 A1 : c'est sûr
 59 P : de familiarité qu'on peut introduire dans cette relation
 60 A1 : ouais
 61 P : et je pense que sans parler forcément de de
 62 A2 : et puis XXX aussi
 63 P : ces phénomènes là vous n'utilisez pas les les mêmes vocabulaires non plus
 64 A2 : ben en plus là-
 65 A1 : oui
 66 A2 : en plus-
 67 P : avec des professeurs il y a des choses que vous vous permettez on parle là je vous parle des professeurs parce que c'est un un cas concret et qui vous concerne tous euh vous n'utilisez pas de la même manière à tous vos professeurs
 68 A1 : le oui aussi on l'utilise jamais à l'oral moi je dis jamais oui on dit ouais enfin ça dépend il y a mais
 69 P : ça dépend
 70 A1 : ça si on va être avec nos profs et ben on va pas dire mais sinon dans la vie courante entre nous moi je dis jamais oui ça fait bizarre si quelqu'un dit oui je trouve
 71 P : hum

Derrière cet échange entre l'enseignante et ses élèves les réflexions métasociolinguistiques des apprenant-e-s et leur conscience sociolinguistique en langue première se mêlent au sein de la discussion. Les opinions et perceptions quant à l'emploi du « ne » de négation dans la langue parlée ouvrent une discussion plus large sur la question des usages en fonction de l'interlocuteur-trice dans le rappel à l'expérience personnelle des apprenant-e-s en contexte scolaire. Nous voyons dans cette dernière partie la question importante des nuances pouvant s'appliquer dans l'emploi de la langue, dans la mesure où on ne parle pas de la même façon à une même personne selon le contexte de la communication (comme cela a été dit dans le second extrait) mais également dans un même contexte selon le degré de familiarité comme le mentionne A4 aux tours de parole 50-52. Ce rappel met en lumière le fait que les catégories ne sont pas fixes et la manière dont chaque locuteur et locutrice « navigue entre les différents registres » comme le conclura plus tard l'enseignante d'italien :

72 A4 : enfin moi je sais que ça dépend des profs
 73 A1 : alors que c'est même pas enfin
 74 P : oui c'est ça
 75 A4 : maintenant maintenant je fais attention avec les profs
 76 P : hum mais effectivement tout dépend de la relation qu'on entretient
 77 A2 : c'est des tics de langage
 78 A1 : oui
 79 P : avec les gens
 80 A2 : et puis ça dépend aussi de comment on est nous

81 P : parce que même quand on est dans un langage courant il y a différents degrés de familiarité en fait
 82 A1 : ouais oui/ (rires)
 83 P : on on navigue entre les différents registres
 84 As & P : (rires)
 85 P : mais en fait moi ça me choque pas par exemple
 86 A1 : de dire ouais
 87 P : hum
 88 A1 : ouais enfin non mais
 89 P : là là ça me choque pas
 90 A1 : ouais ouais
 91 P : de t'entendre le dire par exemple
 92 A2 : moi ça me choque
 93 A4 : ben après
 94 A1 : ouais
 95 A4 : enfin moi avec vous je fais pas forcément attention de ce que-
 96 P : c'est ce que je dis
 97 A4 : avec ce que je dis parce que ça fait trois ans que je vous aie donc
 98 A1 : alors qu'avec hum:
 99 A4 : au bout d'un moment
 100 A1 : [nom anonymisé]
 101 A4 : enfin c'est XXX
 100 P : et puis parce que moi je me
 101 A1 : si on dit
 102 A4 : oui vous faites enfin-
 103 P : je me prends pas trop la tête avec ça
 104 A4 : ouais voilà vous faites pas trop trop attention

Ainsi, même dans le cadre scolaire, on se rend compte qu'on ne s'adresse pas à tous et toutes les enseignant-e-s de la même manière. L'intervention de l'enseignante est placée dans le sens de la nuance, mais également d'une certaine complémentarité entre les diverses façons de s'exprimer, ici du point de vue stylistique, que plusieurs paramètres extérieurs viennent conditionner. La capacité de « naviguer » entre les registres met aussi en valeur la souplesse de la langue, déjà pointée par l'enseignante de français plus haut. Et le fait de pouvoir moduler son discours est compétence que les apprenant-e-s doivent acquérir en langue seconde. L'intervention finale d'A4 vient par ailleurs confirmer le propos de l'enseignante, et transmet l'idée que la posture normative des enseignant-e-s (et également le fait d'entretenir un rapport de longue durée avec eux/elles) a une influence directe sur la façon de s'exprimer des apprenant-e-s en contexte scolaire. Ces deux derniers extraits montrent ainsi la tutrice s'effacer au profit de l'apport des deux enseignantes dans la réflexion des groupes.

Ces extériorisations de la compétence sociolinguistique de la part des apprenant-e-s en langue première sont importantes à mettre en parallèle au développement d'une compétence sociolinguistique en langue cible pour créer le lien entre les deux langues. Même si la compétence sociolinguistique en construction et celle déjà présente en langue première ne sont en aucun cas

comparables en raison de leur apprentissage totalement opposé (Gadet & Tyne, 2007), l'apprenant-e n'entre pas dans l'apprentissage vierge de connaissances sociolinguistiques (Tyne, 2012), d'où l'importance de relier celles-ci. Le fait de faire expliciter aux apprenant-e-s leur savoir sociolinguistique sur le maniement de la langue en contexte social permet de donner un ancrage au développement de la compétence sociolinguistique en langue voisine. Ce détour par une réflexion sur les critères faisant varier la langue en contexte social nous semble ainsi utile pour se renseigner sur la conscience de la « souplesse » de la langue chez les apprenant-e-s.

Il nous semble que le renvoi à la langue première est primordial dans cette question dans la mesure où les apprenant-e-s n'ont pas tous et toutes la possibilité d'employer la langue cible hors de la classe. Il nous paraît ainsi artificiel de penser un travail sur la compétence sociolinguistique en langue cible sans avoir recours à l'ancrage social que la langue première recoupe dans la conscientisation des différents usages. S'il est vrai que la prudence doit être de mise, notamment sur les règles de conduite sociales qui ne sont pas toujours les mêmes dans les différents pays/cultures, il semble néanmoins opportun de convoquer ces connaissances, notamment pour les mettre en perspective en plusieurs langues comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

Dans la mesure où la variation n'est pas extérieure au contexte scolaire, mais provient des apprenant-e-s comme le dit Castellotti (2012 : 116), s'appuyer sur les connaissances préalables des apprenant-e-s sur le fonctionnement de la compétence sociolinguistique semble pertinent. Même si le propos de l'autrice se développe sur l'enseignement de la langue première et que les apprenant-e-s de langues secondes doivent justement acquérir une compétence sociolinguistique en langue cible, cela peut se concevoir sur la base des acquis en langue première sur la question, notamment en fonction de leurs spécificités. Nous pouvons noter la manière dont l'enseignante italienne lors du second extrait fait directement référence au dialecte dans les manières de faire varier le lexique, alors que le dernier extrait enregistré en France se base surtout sur une discussion concernant l'emploi de la langue au niveau stylistique ce qui rejoint les axes variationnels les plus saillants dans les deux langues (Gadet, 1998 ; 2001).

Cette première partie dédiée au rôle du médium écrit en tant que mise en relief de certaines caractéristiques de la langue orale a donc montré qu'une discussion sur l'emploi des phénomènes était possible sur la base d'un travail avec le support littéraire sélectionné. L'interprétation des apprenant-e-s sur la base de la présentation des phénomènes à l'écrit génère ainsi un discours dont les potentialités sont nombreuses autour de la perception de ce qu'est la « langue orale », son fonctionnement au niveau linguistique et son emploi en contexte social. L'association systématique entre l'oral et le familier observable dans la première sous-partie se complexifie au fur et à mesure qu'une discussion sur l'emploi de la langue et la diversité de ses usages est entreprise. Cette dernière sous-partie illustre enfin des considérations quant au déploiement de la compétence sociolinguistique

dans la manière d'employer la langue de façon malléable et souple puisés dans l'expérience qu'on les apprenant-e-s des usages en langue première. Le travail sur l'oral proposé dans les activités s'oriente donc foncièrement dans l'objectif d'une appréciation de la capacité d'adapter son discours aux différentes modalités de communication, permettant de s'éloigner d'une vision de l'oral se cantonnant au registre familial et aux contextes d'utilisation informels.

Au terme de ce parcours, la question restant à problématiser se révèle clairement comme la relation entre les langues en présence dans les activités. Si cet aspect a déjà pu être abordé comme élément de réflexion dans les extraits étudiés jusqu'à maintenant, notre prochaine partie en fera l'objet central pour mettre en valeur l'orientation plurilingue prise par notre étude et la manière dont ce paramètre peut contribuer à la sensibilisation aux usages oraux de la langue voisine.

6.2.2 Vers une visée intercompréhensive de l'oral

La seconde partie de ce chapitre sera consacrée à la visée intercompréhensive du dispositif mis en place en classe, dans le choix d'une présentation d'un phénomène en plusieurs langues, en tissant des liens entre les faits linguistiques sélectionnés dans la langue voisine et la langue première avec l'apport d'une troisième langue romane, soit l'espagnol ou le portugais. Comme nous l'avons mentionné le degré de difficulté de la recherche d'équivalences des phénomènes entre les trois langues n'a pas toujours été la même selon le type de fait linguistique et certains ont été assez complexes à mettre en perspective. Néanmoins dans le cadre de la perspective intercompréhensive prise par notre travail la mise en relation des phénomènes présentés ne s'envisageait pas seulement dans un lien entre la langue cible et la langue première mais également en ayant recours à une troisième langue.

Nous verrons ainsi au travers de trois sous-parties la manière dont les activités ont donné la possibilité aux élèves de travailler sur un phénomène semblable dans une modalité plurilingue et la façon dont cette modalité a favorisé des liens entre leurs connaissances dans les langues connues, apprises mais également inconnues. Cette mise en lien des enseignements en langues trouve toute sa signification dans le cadre des démarches intégrées (Roulet, 1980) qui visent à donner de la valeur aux ponts pouvant être fait entre les différentes langues travaillées. Si comme nous l'observerons la réflexion entre les langues est souvent mêlée au sein des extraits, nous avons tenté de montrer dans l'organisation du chapitre la progression du travail réalisé en classe, de la découverte du phénomène en langue cible en passant par rôle de la langue première dans la réflexion jusqu'à la comparaison avec la troisième langue pour mettre en valeur le chemin réflexif que permettent les activités.

Se concentrer sur la langue cible dans un premier temps mettra en valeur la portée de la sensibilisation en langue voisine, pouvant parfois sembler un peu diffuse dans le cadre de la première partie. Les liens entre la langue voisine et la langue première seront étudiés plus en détails dans un second temps pour montrer leurs points de rencontre dans la découverte ou la réflexion sur les phénomènes, et seront étayés par le discours des enseignantes sur la manière dont le recours à la langue première et l'aspect comparatif est convoqué dans leur pratique pédagogique. Nous concluons sur la portée de l'extension du modèle à une troisième langue en étudiant la manière dont une telle présentation a pu apporter un enrichissement à une sensibilisation aux usages oraux de la langue voisine dans la découverte d'un fait similaire partagé au sein d'un continuum linguistique.

La sensibilisation aux usages oraux dans la langue voisine proposée dans les activités avait pour modèle une sélection de phénomènes étant particulièrement sujet à la variation en les mettant en perspective avec deux autres langues. En ce qui concerne leur présentation en langue voisine, c'est-à-dire en français ou en italien, le niveau de sensibilisation des élèves était assez hétérogène, entre les apprenant-e-s ayant pu réaliser des séjours à l'étranger, ayant déjà eu des contacts avec des Français-e-s/Italien-n-e-s ou même le parlant de manière courante, aux élèves étant exposés de manière beaucoup moindre à la langue française/italienne en dehors de la classe. Les activités ont donc été reçues très différemment : si pour certain-e-s la confrontation avec les phénomènes était une découverte, pour d'autres cela pouvait concerner un fait connu de par l'expérience personnelle mais qui n'avait pas forcément été étudié en classe. Les extraits étudiés ici exposeront donc des situations de natures diverses : explication du fonctionnement du phénomène par l'enseignante ou réaction d'apprenant-e-s quant à l'étude en contexte scolaire d'un fait déjà plus ou moins connu. Cette partie permettra également de mettre en avant le potentiel de la modalité de travail choisie entre phase de compréhension écrite et compréhension orale dans les activités.

Dû à la méthodologie particulière de notre protocole, il n'a pas toujours été évident de repérer des extraits où seule la langue voisine faisait l'objet du travail au sein des enregistrements. C'est pourtant l'objectif de cette première sous-partie qui entend étudier la première découverte ou un travail plus poussé sur un phénomène en langue voisine, même si nous observerons que la réflexion n'est en réalité jamais vraiment isolée à une seule langue. Le premier extrait que nous présentons est consacré à une explication du phénomène de la dislocation⁸⁹ en italien sur la base d'un passage du roman *Paesi tuoi* (1941) de Giuliano Pavese dans notre terrain français avec un groupe de la classe de Seconde. Seules les parties les plus pertinentes de ce long extrait de cinq minutes seront reproduites dans le corps du texte⁹⁰, mettant en lumière les étapes de l'explication du phénomène par l'enseignante d'italien de la classe. Si la prochaine partie sera véritablement consacrée aux liens entre les langues dans le travail sur un phénomène, nous pouvons déjà observer à travers cet extrait comment la réflexion peut prendre une tournure comparative :

Extrait n°12 : « dislocation en italien 2 »

Terrain français – classe de Seconde

Matière : langue italienne

Repère protocole : 2^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : dislocation

⁸⁹ Annexe n°6.

⁹⁰ Annexe n°1 4).

Langues des documents présents dans l'activité : français, italien et portugais

Date de l'enregistrement : 14/11/2020

1 P : donc on vous interroge sur l'ordre des mots dans la phrase

2 A1 : ah/ mais pourquoi elle dit aucune

3 A2 : mais c'est pas de l'italien c'est genre-

4 A1 : XXX

5 A2 : du-

6 P : ben parce que tous les mots ne sont pas

7 A2 : du sicilien ou un truc comme ça

8 P : dans le désordre

9 A1 : ah/

10 P : il y a des moments où l'ordre logique des mots dans la phrase

11 A1 : ah je crois que ce-

12 A3 : genre

13 P : est-

14 A3 : verbe sujet

15 P : est inversé

16 A1 : c'est pas ce n'è

17 P : ouais genre verbe sujet au lieu de sujet verbe

18 A1 : c'est pas le ce n'è

19 A2 : c'est genre comme l'allemand un peu

20 P : hein/

21 A1 : comme l'allemand un peu

22 A3 : non en allemand le verbe

23 P : alors sauf que dans les langues romanes

24 A3 : il est à la fin

25 P : voilà on est dans les langues romanes donc dans les langues romanes la la syntaxe de base c'est sujet verbe complément

26 A3 : sujet verbe complément là c'est verbe sujet

27 P : ce qui n'est pas le cas effectivement dans d'autres langues

La partie ci-dessus est dédiée à la première approche du phénomène, guidé par l'enseignante d'italien de la classe. Le sujet de la discussion portant sur le fonctionnement du phénomène faisant l'objet de l'activité est abordé dans un premier temps en ayant recours à l'évocation de l'ordre des mots dans d'autres langues comme l'allemand à l'initiative d'A2 qu'une autre élève va venir préciser (« non en allemand le verbe [...] il est à la fin »⁹¹) au tour de parole 22. L'enseignante va donc partir de l'ordre des mots dans la phrase pour les langues romanes en faisant remarquer que cela peut ne pas être « le cas effectivement dans d'autres langues » au tour de parole 27. Le repérage de la phrase présentant le phénomène amène l'attention générale sur cette proposition, qui va être étudiée en la reformulant en langue première, ce qui va problématiser la question de la reprise de l'objet par le pronom :

⁹¹ Cela dépend en réalité de plusieurs critères, les remarques des deux apprenant-e-s étant donc dans une certaine mesure valable.

44 P : ben qu'est-ce qu'il y a à cet endroit-là ce n'è del lavoro in campagna comment vous le traduiriez

45 A1 : lavoro c'est un verbe

46 A2 : travail

47 A3 : travailler

48 P : hum hum

49 A1 : ben il y a du travail

50 P : ça veut dire quoi ce n'è

51 A1 : il y a du travail dans la campagne hein

52 P : ouais alors c'est

53 A1 : ouais enfin

54 P : justement c'est pas il y a du travail

55 A2 : il n'y a pas non

56 P : il y a du travail

57 A2 : il y a pas

58 P : c'est la la phrase qu'on attendrait d'accord

59 A1 : °ouais°

60 P : avec l'ordre logique il y a du travail qu'est-ce qui a été rajouté

61 A3 : du travail il y a dans la campagne non

62 P : mais

63 A5 : une apostrophe

64 P : il y a quelque chose qui a été rajouté

65 A1 : ce n'è

66 P : c'est quoi la traduction de il y a en italien

67 A1 : ci c'è

68 P : c'è

69 A1 : ou ci sono

70 P : d'accord donc là à la place de

71 A1 : là ils ont ajoutés le n apostrophe

72 P : ils ont ajoutés le n apostrophe c'est quoi ce n apostrophe

73 A1 : euh:

74 A5 : la négation/

75 A1 : °hum je sais pas°

76 P : à la place de l'apostrophe on devrait avoir quoi normalement

77 A1 : ben rien

78 A2 : le c

79 A1 : ah le c

80 A3 : quoi/

81 A2 : le c non enfin non rien

82 P : non le le alors

La discussion jusqu'à la fin de ce premier passage va donc avoir pour but d'identifier ce pronom dans une activité métalinguistique. L'enseignante va notamment effectuer un détour sur la traduction d' « il y a » en italien pour les amener à observer cet ajout dans la proposition. Devant leur incapacité de répondre elle va prendre appui sur la trace écrite et décomposer au tableau la proposition pendant

une phase intermédiaire du travail observable en annexe, mais viendra finalement leur fournir la réponse pour pouvoir poursuivre la réflexion :

- 124 P : c'est en hum en
125 A2 : en/
126 P : donc ici
127 A2 : ah
128 P : il y
129 A1 : en a ah il y en a du travail dans la campagne
130 P : hum hum
131 A1 : d'accord ok
132 P : et c'est un pronom complément
133 A1 : °ouais°
134 P : en il remplace quelque chose et donc là en fait-
135 A2 : ben il remplace travail
136 P : il y a quoi comme phénomène
137 A2 : ben il y a une répétition
138 P : il y a a une répétition du complément d'accord/
139 A2 : ouais
140 P : il y en a du travail
141 A2 : ok
142 A1 : mais on dit ça en français aussi
143 P : hum bien sûr/
144 A1 : °ok°
145 P : donc premier phénomène la répétition
146 A1 : hum
147 P : maintenant [prénom A3 anonymisé] était sur une bonne piste en disant il y a peut-être des inversions
148 A1 : °ah° et du coup ben-
149 P : notamment des inversions du sujet par rapport au verbe
150 A2 : sono io en bas
151 A1 : ah ouais
152 P : sono io très bien
153 A1 : ouais bien
154 P : hum hum
155 A3 : et il y a XXX
156 A1 : °ouais ce n'è°
157 P : sachez que sono io sa traduction en en français ça va être c'est moi exemple si vous téléphonez à quelqu'un
158 A1 : ouais sono io
159 P : on va vous dire pronto chi è et vous allez dire sono io Lorenzo c'est moi Lorenzo oui il s'appelle Lorenzo (rires)
160 A4 : là du coup aussi il y a le ce n'è
161 P : hum hum oui allora del guadagno ce n'è pareil même répétition et du coup quelle est la position de guadagno dans le deuxième exemple par rapport au premier
162 A1 : le deuxième exemple
163 A2 : il est devant le complément enfin le
164 P : il est devant le verbe

165 A2 : ah oui

166 P : normalement on dit il y a du travail et là c'est du travail il y a

167 A4 : ah ben c'est °XXXX°

168 P : donc c'est même

169 A4 : XXXX

170 P : il y en a avec la répétition donc inversion du complément plus répétition

Cette aide permet aux apprenant-e-s de finaliser leur reformulation de la phrase, ouvrant la possibilité de discuter du fonctionnement du phénomène présent, sur la base d'une répétition du complément. Une comparaison avec le français est réalisée par A1 au tour de parole 142 (« mais on dit ça en français aussi »), un pont à l'initiative de l'apprenant que l'enseignante va venir ratifier et ouvrir à un autre type de dislocation présent dans l'extrait. Le passage se conclue sur l'observation des inversions rendues possible par le phénomène de la dislocation, dans une prise de parole d'A4 qui conclut cette séquence en repérant un nouvel exemple du précédent phénomène avec une différence sur l'ordre des mots, que l'enseignante résume en mettant en valeur l'inversion du complément.

Ce premier extrait très riche exemplifie la manière dont un groupe d'élèves, avec l'aide de l'enseignante, va découvrir le fonctionnement du phénomène. La tournure que prend l'explication, en ayant recours à des comparaisons spontanées avec d'autres langues montre la portée d'un tel travail dans une perspective comparative. La compréhension successive de la proposition soutenue par l'enseignante montre également la manière dont l'étude d'un fait précis permet de faire travailler la langue de manière globale, en donnant la possibilité aux apprenant-e-s d'observer comment un élément à l'image de l'ordre des mots ici peut être modifié en fonction du phénomène étudié. L'intérêt de la première présentation d'un fait à l'écrit est ainsi à trouver dans la façon dont l'exposition amène tout un travail métalinguistique sur la langue voisine cible, passant ici par l'analyse qui peut être faite du fonctionnement du phénomène.

Cette réflexion peut aussi se conduire de manière autonome entre les apprenant-e-s comme nous pouvons l'observer dans l'extrait suivant, enregistré avec un groupe de la classe de *terza* en Italie et scindé en deux pour son analyse. Cette discussion prend place lors de la première activité du protocole⁹² et montre une discussion sur les impressions des élèves suite à la phase d'écoute. Le lien entre écrit et oral est discuté en mettant en perspectives les attentes perceptives par rapport à la présentation du phénomène à l'écrit :

Extrait n°13 : « legato »

Terrain italien – classe de *terza*

Matière : langue et littérature française

Repère protocole : 1^{ère} séance de l'expérimentation

⁹² Annexe n°6.

Thème travaillé : apocope et « e » caduc

Langues des documents présents dans l'activité : français, italien et espagnol

Date de l'enregistrement : 20/10/2021

- 1 A1 : secondo me si sente molto meno di quello che mi aspettavo
2 A2 : sì almeno presente l'audio però
3 A1 : secondo me perché è tanto tanto veloce che stai cacciando il tavolo fai cadere il pallina
4 A3 : era quello l'obiettivo
5 A1 : no
6 A2 : allora l'italiano l'italiano secondo me non lo sentiamo
7 A1 : [prénom A3 anonymisé]/
8 A2 : perché siamo abituati lace in pace il pallina euh secondo me euh:
[le dictaphone tombe]
9 As : (rires)
10 A1 : ci ho provato nella ferma pallina (rires)
11 A2 : allora secondo me in italiano non lo sentiamo bene
12 A1 : esatto
13 A2 : perché siamo abituati
14 A1 : esatto si sentiva
15 A2 : come dirlo insomma
16 A1 : assolutamente perché
17 A2 : come dirlo
18 A1 : cioè tipo
19 A2 : in francese cioè
20 A1 : ormai secondo me le rimuovi quando li sente quando lo dice non te ne accorti perché
noi dici c'è tante tante volte che ormai
21 A2 : no della della
22 A1 : (rires)
23 A3 : della XXX
24 A2 : che puoi secondo me
25 A3 : della XXX no (rires)
26 A2 : il francese o- oddio è un po' XX in francese invece secondo me non si sente troppo
perché comunque il francese è già una lingua molto legata di suo
27 A1 : è vero
28 A2 : e quindi il *j'pense*⁹³ si perde un po'
29 A1 : secondo me-
30 A2 : nelle varie liaison e cose simile
31 A1 : io avevo scritto poi non l'ho detto perché è XXX ma euh *p'tit*⁹⁴ bateau e petit non c'è la
e però anche se ci fosse
32 A2 : petit
33 A1 : tipo petit e non si sente tanto
34 A2 : hum hum
35 A1 : petit e *p'tit*⁹⁵ cioè
36 A2 : anche monsieur cioè in realtà anche se c'è l'apostrofo comunque
37 A1 : tu non dici
38 A2 : monsieur
39 A1 : monsieur
40 A2 : non dici MONsieur

⁹³ Transcription spéciale.

⁹⁴ *Idem.*

⁹⁵ *Idem.*

41 A1 : tu dici monsieur quindi secondo me il francese tra le tre è quella dove
 42 A2 : si sente meno
 43 A1 : si sente meno perché proprio non cioè
 44 A2 : perché esatto
 45 A1 : cioè
 46 A2 : non si capisce di suo perché è già tutto lega- legato per
 47 A1 : sì perché molto lettere non si è verò
 48 A4 : no perché fanno la liaison
 49 A2 : je-
 50 A1 : esatto
 51 A4 : non si fa in italiano
 52 A1 : sono
 53 A2 : très français
 54 A1 : invece italiano secondo me forse quella dove si sente di più o secondo me non siamo
 cioè secondo me siamo abituati a dirlo anche noi e a sentirlo tutto il tempo secondo me
 55 A2 : però
 56 A1 : ci abbiamo fatto un po' l'orecchio e quindi non si sente tanto

Si cette interaction ne présente pas véritablement une instance de « découverte » d'un phénomène comme l'extrait précédent, son intérêt est à trouver dans la réflexion générée par l'écoute sur la perception de celui-ci. En effet, nous voyons dès la première phrase comment le travail écrit est mis en perspective à l'oral par A1 (« *si sente molto meno di quello che mi aspettavo* »). L'explication du groupe sur ce sentiment est intéressante à étudier : dans le cas de l'italien, le fait que l'oreille soit déjà habituée aux pertes de sons à l'oral, tandis que pour le français le fait que la langue serait déjà très « liée » en elle-même, citant la question des liaisons. Le groupe va ensuite évoquer les différences entre les phénomènes linguistiques entendus, selon la perte de syllabes entières comme l'aphérèse de « *questo* » en « *'sto* » en italien étant jugée comme plus perceptible que l'apocope espagnole de « *para qué* » en « *pa qué* », même si la question des différentes positions des pertes de sons ne sera réellement verbalisée qu'en fin d'extrait :

57 A2 : però anche lo spagnolo al di là che avevamo comunque cioè l'audio non era che XX
 cosa era era molto sotto quindi era un po' più facile però secondo me questo nada cioè non ha
 proprio detto la da
 58 A1 : sì è vero ma poi comunque cioè parlando essendo sull'italiano si sente la differenza tra
 questo e *'sto*⁹⁶ si sente molto se io dico questo e *'sto*⁹⁷
 59 A4 : sì
 60 A1 : tu la senti/ però se io dico la differen- se io invece dico para qué e pa qué non c'è così
 tanta differenza secondo me questo *'sto*⁹⁸ manca proprio il la
 61 A2 : *tutti i resto*⁹⁹
 62 A1 : anché la
 63 A2 : cioè proprio la l
 64 A1 : *tuttiresto*¹⁰⁰ non c'è la l

⁹⁶ Transcription spéciale.

⁹⁷ *Idem.*

⁹⁸ *Idem.*

⁹⁹ *Idem.*

¹⁰⁰ *Idem.*

65 A2 : e neanche la o
 66 A1 : cioè il proprio non c'è più *tuttiresto*¹⁰¹ tutto tutti il resto
 67 A2 : e anche la o tutto
 68 A1 : mentre nada dici na tipo non XX via il na
 69 A2 : sì possiamo dire che tipo il na del una italiano potrebbe essere paragonato come +
 come si sente a il il para qué
 70 A1 : esatto
 71 A2 : para qué
 72 A1 : e-
 73 A2 : mentre in francese è s- è tutto molto *j'pense*¹⁰² *m'sieur*¹⁰³
 74 A1 : secondo me-
 75 A2 : *j'taime* cioè è già tutto legato
 76 A1 : eh sì propr- eh sì esatto mentre lo spagnolo dicevamo secondo me e io non so lo
 spagnolo quindi non non lo sento mai non lo ascolto mai quindi non so effettivamente come
 suoni
 77 A3 : è brutissimo come suono
 78 A2 : (rires)
 79 A1 : come suoni diciamo anche non informalmente cioè come suoni quando effettivamente
 parli piano cerca di non fare errori
 80 A2 : anche per esempio che so la parola remarquer se fosse scritta in colloquiale con r
 apostrofo marquer
 81 A1 : hum
 82 A2 : cioè non caderebbe niente perché
 83 A1 : eh
 84 A2 : manca la e non si sente
 85 A1 : poi cioè remarquer e *r'marquer*¹⁰⁴
 86 A2 : remarquer
 87 A1 : cioè è uguale esatto secondo me e dici lo spagnolo non lo so cioè questa grande
 differenza che io ho sentito è stato para qué che diventa pa qué quindi cioè se io dico para que
 pa qué non senti troppo la differenza si capice lo stesso al posto- poi manca il segno il suono
 in mezzo al posto che all'inizio e alla fine

La question du « e » caduc est notamment mise en perspective par A2 dans le tour de parole 80 à travers un mot présent dans les consignes de l'activité où elle note la présence de ce phénomène. Elle observe en le prononçant que le fait de ne pas prononcer le « e » n'aboutirait pas à un changement particulièrement remarquable, et il nous semble que cette prise d'initiative soit assez intéressante à noter dans l'objectif de la réflexion sur un phénomène en langue voisine. Les considérations du groupe semblent aboutir à un consensus dans le fait que son incidence sur la compréhension n'est peut-être pas aussi importante que sa présentation à l'écrit ne pouvait le laisser penser, même si le phénomène est perceptible. La dernière remarque de l'extrait peut aussi donner une indication supplémentaire (même si cela n'est pas relevé dans le cas du français mais de l'espagnol), dans le fait que l'incidence

¹⁰¹ *Idem.*

¹⁰² *Idem.*

¹⁰³ *Idem.*

¹⁰⁴ *Idem.*

de suppressions de sons à l'intérieur d'une proposition soit sûrement moindre qu'au début/à la fin d'un mot.

Cette réflexion sur l'activité d'écoute de la première activité montre la manière dont les apprenant-e-s discutent de leurs perceptions concernant la présentation des phénomènes étudiés dans les activités, cette fois-ci à l'oral. La comparaison entre les langues montre la réflexion qui se tisse entre les différentes manières dont un phénomène peut se décliner comme le conclue A1 sur la place de l'omission des sons dans les exemples entendus. Cette phase de réflexion « post-écoute » que nous avons pu insérer dans le protocole italien où nos interventions pouvaient parfois se réaliser sur deux heures de cours permettent d'observer les commentaires autour des langues en présence, et plus particulièrement la langue cible, comme la remarque répétée sur le fait que le français soit une langue très « liée » contrairement à l'italien. Ce commentaire, qui se tient dans une perspective comparative avec les deux autres langues présentes dans l'activité, et en particulier la langue cible, est permis par la réflexion sur le phénomène entendu à l'oral, contrairement à notre première partie où les réflexions portaient sur leur interprétation à partir du code écrit.

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente l'interprétation des usages du phénomène étudié est également pertinente à interroger, notamment quand elle est mise en perspective à travers les deux langues. Nous procéderons pour cela à l'analyse de deux passages enregistrés avec un groupe d'élèves de la classe de *quarta* dans notre public italien et portant sur la manière dont la négation en français peut varier à l'oral dans l'activité dédiée¹⁰⁵. La réflexion du groupe est présentée à deux stades et dans deux modalités, tout d'abord dans un travail en autonomie après la lecture du texte français tiré d'*Un homme ça ne pleure pas* (2014) de Faïza Guène puis lors du passage de la tutrice environ une dizaine de minutes plus tard. Le premier passage montre la manière dont s'organise la réflexion du groupe par rapport à la présentation du phénomène à l'écrit dans l'extrait de dialogue sélectionné :

Extrait n°14 : « négation française »

Terrain italien – classe de *quarta*

Matière : langue et littérature française

Repère protocole : 3^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : la négation

Langues des documents présents dans l'activité : français, italien et portugais

Date de l'enregistrement : 04/11/2021

1 A1 : ok qual'è la domanda ok observes observes l'utilisation de la négation dans l'extrait français que remarques-tu la négation

2 A2 : °euh°

3 A1 : hum: + °cosa vuol dire remarquer XXX° + raga euh un aiuto dell'esterno

4 A3 : euh

¹⁰⁵ Annexe n°6.

5 A2 : est-ce que tu vois le- des négations
 6 A1 : sì ma cosa succe- sì vedo les néga-
 7 A2 : quelle est la forme standard de de
 8 A3 : pas
 9 A1 : de la négation en français
 10 A3 : pas non pas ne pas
 11 A1 : vabbè
 12 A2 : c'est ne où est-ce qu'on XXX
 13 A1 : ah/ quindi viene vabbè viene il vient euh éliminé si je peux dire éliminé éliminé ne mais surtout-
 14 A2 : mais c'est tout dans dans dans quelle phrase par exemple le-
 15 A1 : dans la deuxième et là j'ai même pas le droit de porter un jean
 16 A2 : hum hum
 17 A1 : et parce qu'on euh ah no no quella no hum: basta quella
 18 A2 : mais non mais il y a aussi euh
 19 A3 : °je peux jamais rien faire°
 20 A2 : hum hum
 21 A1 : dove
 22 A2 : parce que on on peut euh utiliser euh rien
 23 A3 : ah
 24 A2 : euh al posto di aspettate euh à la place de de pas
 25 A3 : hum
 26 A2 : comme partie qui qui forme la négation donc je peux jamais rien faire ça serait je ne peux jamais rien faire
 27 A1 : oui
 28 A2 : on a et même dans dans
 29 A1 : XXX
 30 A2 : t'y comprends rien tu ne y comprend rien + et et oui donc c'est ça on a euh
 31 A1 : ok

Le groupe réalise ci-dessus le travail demandé dans la première consigne d'observation/réflexion de l'activité portant sur la présence de la négation dans l'extrait littéraire français. A2 gère l'interaction en guidant la réflexion sur la forme « standard » de la négation en français dans ses mots par rapport aux exemples repérés dans le texte. Le fonctionnement du phénomène énoncé par A3 « il vient euh éliminé si je peux dire éliminé éliminé ne » au treizième tour de parole permet de retrouver les phrases de l'extrait qui contiennent ce phénomène, et également de faire remarquer que la seconde partie de la négation n'est pas réduite à « pas » dans les exemples. Ce début de réflexion est approfondi dans la continuité du travail après la lecture des deux autres textes et lors d'un passage de la tutrice qui questionne le groupe sur la particularité de la négation représentée :

32 T : cosa avete detto di questa tipo di negazione perché è enfin c'est une activité sur la négation mais c'est un certain type de négation donc c'est pas la négation que vous avez apprise peut-être
 33 A2 : hum: oui-
 34 A3 : c'est une négation plus euh come si dice meno categorica eh euh: ci penso
 35 A4 : okay (rires)
 36 T : tipo in francese cosa avete detto su l'estratto

37 A2 : que-
 38 A3 : che al posto di usare pas si usa le particelle
 39 A2 : non et le fait que quand on utilise-
 40 A3 : et et il ne-
 41 A1 : jamais le ne et donc l- en en français la vraie négation c'est dans dans le pas qui est bizarre pour nous les italiens
 42 A3 : oui
 43 T : hum hum
 44 A2 : parce que euh pour nous ce sont les parties avec la n
 45 T : hum:/
 46 A2 : comme non euh qui euh sont constituent la négation vraiment mais dans le français c'est différent parce que le ne ça sert seulement à anticiper qu'il y aura la négation mais ce n'est ce n'est pas nécessaire
 47 T : ok d'accord c'est pas nécessaire et pourtant donc est-ce qu'on peut ne pas utiliser le ne tout le temps ou est-ce que c'est seulement dans certaines situations
 48 A2 : probablement c'est
 49 A3 : hum
 50 A2 : dans le parlé
 51 A3 : eh
 52 A2 : dans les dialogues cioè
 53 A3 : informels euh
 54 A2 : (rires)
 55 A3 : informales informels
 56 A4 : infor-
 57 A3 : °informels°
 58 T : informalité/ vous avez déjà vu des exemples sans le ne ou vous avez toujours vu avec la le enfin les deux composantes de la négation le ne et pas jamais rien
 59 A2 : on a toujours utilisé tous les deux
 60 A4 : oui
 61 T : ouais/
 62 A1 : oui et mais quand on parle à l'oral on quelques fois on on ne l'utilise pas
 63 T : ok d'accord
 64 A2 : je l'ai utilisé (rires) et-
 65 T : hum
 66 A4 : tipo adesso
 67 T : (rires)
 68 A2 : euh oui et même même en italien quand on dit mica ce mot-là euh on c'est la seule fois de quand on peut euh ne pas utiliser le le non en italien donc la seule fois quand on euh oui il il n'y a pas vraiment une une négation
 69 A4 : °si vabbè però cioè non è l'esercizio°
 70 A2 : il y a seulement mica mais je sais pas
 71 T : °(rires)°
 72 A2 : vraiment euh + parce que c' - c'est toujours dans cette typologie de phrase euh qui mica abbiamo il mal di pancia non è mica granché qui sont euh des des réalités des des choses-
 73 A4 : tipo dei modi di dire
 74 A2 : évidentes parce que mica abbiamo il mal di pancia
 75 A2 : hum
 76 A2 : c'est euh c'est ovvio
 77 A3 : è pallesse che non abbiamo il mal di pancia
 78 A2 : oui c'est c'est quelque chose d'é- d'évident et
 79 T : hum hum
 80 A1 : on veut souligner ça que c'est eh ovvio

Il est intéressant d'observer le choix des mots dans le discours d'A2 lors de de second passage, qui mentionne le fait que la « vraie négation » en français serait à trouver dans la seconde composante, un fonctionnement mis en perspective avec l'italien où le « *non* » est le composant principal. Néanmoins son explication au tour de parole 46 se résumant au fait que le « ne » aurait pour fonction d'anticiper la négation sans être pour autant nécessaire est questionné par la tutrice quant au caractère général de cette affirmation. Les réponses d'A2 et A3 pointent la composante diaphasique et diamésique de la question des emplois, mais ceci n'est pas creusé par la tutrice qui interroge plutôt le groupe sur leur connaissance de ce phénomène qui semble ne pas être totalement inconnu. La classe de *quarta* en Italie était en effet le public avec le niveau le plus élevé de nos deux expérimentations, mais ces deux passages montrent que l'étude des faits même déjà connus en contexte scolaire n'est pas superflu, notamment en comparaison avec la langue première. La discussion se termine ainsi sur la question du phénomène italien équivalent (l'adverbe « *mica* ») qu'A1 relie avec l'exemple de l'omission du « ne » en français dans le fait que la présence de « *mica* » est la seule fois où le « *non* » peut être omis en italien.

Cette partie illustre les différentes formes que peuvent prendre la découverte et la réflexion sur un phénomène lors d'une sensibilisation aux usages oraux de la langue voisine. De l'explication d'un phénomène nouveau par l'enseignante aux réflexions sur la perception d'un fait à l'oral en passant par un approfondissement sur un phénomène déjà connu les diverses situations présentées montrent qu'une confrontation aux usages oraux de la langue voisine est un contenu méritant d'être abordé en classe de langue. Si les conditions d'enseignement des langues en contexte scolaire laissent peu de place à un tel contenu nous avons pu voir la manière dont des moments pour ce faire pouvaient être créés au sein des activités, où la réflexion entre les différentes langues en présence revêt une importance claire dans le travail sur un phénomène.

La particularité de l'expérimentation française a été l'appui apporté par l'enseignante d'italien mise à contribution particulièrement au travers de son expertise linguistique. Au cours du second entretien que nous avons réalisé avec cette professeure sur la question de son ressenti et son avis sur l'expérimentation conduite en classe celle-ci est notamment revenue sur le travail d'analyse que les activités ont générés : « *je trouve ça très intéressant pour les élèves de pouvoir observer des phénomènes linguistiques etc et comme je te disais on ne les étudie pas en fait ça fait pas partie de manière aussi en tout cas précise et détaillée ça fait pas partie des programmes [...] donc il y a des choses qui restent un peu de l'ordre effectivement du mystère donc peut-être que là il y a des phénomènes qui ont été un peu démythifiés je sais pas si on peut dire ça comme ça* ». Le fait d'avoir pu « démythifier » un phénomène et son fonctionnement lors du travail pendant les activités est notamment rendu possible par l'approche particulière qui est de se concentrer sur un fait à la fois en

plusieurs langues et réfléchir à son fonctionnement dans une perspective comparative, ce que l'enseignante met en valeur dans sa réponse : *« j'ai eu l'impression que les élèves s'étaient vraiment questionnés que tout le travail de groupe ça avait quand même été très très formateur aussi pour eux de pouvoir travailler à plusieurs sur voilà sur de l'analyse sur du décodage [...] je sais pas ce qu'ils auront retenus mais en tout cas ils auront été sensibilisés à des phénomènes linguistiques qui portent un nom et qui obéissent à des règles et qu'on retrouve dans plusieurs langues donc ça va leur laisser je pense une trace quelque part »*.

En Italie, si l'enseignante a également dit avoir trouvé le protocole intéressant dans le fait de *« travailler d'une façon différente et même de se rendre compte qu'ils sont à même de comprendre des langues qu'ils n'ont jamais vu ça peut les stimuler »* elle a néanmoins soulevé les difficultés pratiques d'un tel contenu en contexte scolaire où les impératifs d'évaluation représentent un frein certain : *« notre structure de l'apprentissage des fois ne permet pas de trouver des moments pour faire ce type d'activité parce que tu vois qu'il faut trouver du temps pour les interrogations les contrôles et donc on est un peu bloqués sur certaines activités mais s'il y avait plus de temps ce serait intéressant »*. En France également l'enseignante pointait le problème temporel : *« je pense que le principal problème c'est qu'on a peu de temps c'est-à-dire qu'on a des programmes très ambitieux à réaliser en un temps insuffisant [...] et malheureusement il y a effectivement des choses qui seraient très intéressantes mais qu'on peut pas traiter parce que ben on a pas de temps aussi pour le faire pour approfondir »*.

Ces problèmes majeurs dans l'insertion de contenus sur la variation en classe peuvent trouver des ébauches de réponse dans la littérature actuelle, comme le fait de s'interroger sur une exposition dès les premiers niveaux. L'enseignement « précoce » de la variation (Reebirk & Lindschouw, 2020) semble en effet envisageable dans l'étude de certains phénomènes abordés dès les premiers cours tels que la négation ou la syntaxe de la phrase qui seraient enrichis d'une présentation non seulement de leur fonctionnement usuel mais également des variations dont ils peuvent faire l'objet. Favoriser une introduction à la variation dès les premiers niveaux permettrait en effet non seulement de créer une continuité dans le travail sur ce contenu mais également de permettre une amplitude plus importante pour l'aborder avec les élèves. En raison de la lourdeur des programmes et des contraintes scolaires la variation risque en effet d'être ressentie au mieux comme un contenu optionnel ou au pire comme néfaste dans le fait d'induire en erreur les apprenant-e-s en leur présentant plusieurs règles. Mais la façon dont la variation traverse l'ensemble de la langue et son importance dans celle-ci nous oblige à repenser sa présence en classe, passant par celle d'un lien avec les connaissances préalables des apprenant-e-s sur cet objet à trouver dans leur langue première.

6.2.2.2 *Rapprochements entre la langue première et la langue voisine : quelle fonction ?*

Le lien réalisé entre la langue première des apprenant-e-s et la langue voisine dans les activités proposées sera étudié en détails dans cette sous-partie, en observant les perspectives que peuvent amener ce type de comparaison et dans une moindre mesure les représentations que ces mises en lien traduisent au sein du discours. Nous observerons en particulier la manière dont la langue première peut faire office de référence dans la confrontation à un fait en langue voisine, et comment les rapprochements entre les deux langues peuvent générer des discussions sur les fonctionnements spécifiques de chacune. Dans nos activités le recours à la langue première est encouragé en faisant figurer celle-ci aux côtés de la langue voisine dans chaque séance venant ainsi renforcer les liens entre les deux langues en mettant en lumière les similitudes des faits présentés mais aussi leurs différences. Si la question de la relation entre les deux langues dans l'enseignement est un problème complexe (voir partie 1.2.2.2), la question de leur mise en lien dans la situation didactique est de plus en plus reconnue comme pouvant être bénéfique et non totalement néfaste comme c'était auparavant le cas. Il s'agira donc ici d'étudier la manière concrète dont le recours à la langue première peut contribuer à l'exposition à la variation dans la langue voisine.

Dans nos données le recours à la langue première des apprenant-e-s et son appui comme mise en perspective du fait en langue voisine est particulièrement visible lors du travail de compréhension écrite, où une question était dédiée à la comparaison des deux langues dans les consignes de lecture. Néanmoins les rapprochements peuvent aussi intervenir de manière spontanée par les apprenant-e-s dès la lecture du texte en langue cible, où la langue première va servir de moyen pour interpréter le phénomène observé en langue voisine, ce qui est le cas du premier extrait présenté. Celui-ci a été enregistré avec les élèves de Première de notre terrain français lors de la troisième séance du protocole dédiée au lexique¹⁰⁶, où l'extrait italien était tiré du roman *Eroe dei due mari* (2010) de Giuliano Pavone, dont l'action se passe dans la région des Pouilles au sud de l'Italie. Les apprenant-e-s vont relever plusieurs instances où la langue du dialogue est touchée par la variation diatopique, ce qui sera mis en relation avec leur propre connaissance de cet axe variationnel en français. Ce rapprochement va alors générer la verbalisation de certaines représentations sur la variation en langue première :

Extrait n°15 : « pas super bien français »

Terrain français – classe de Seconde

Matière : langue italienne

Repère protocole : 3^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : lexique courant et familier

¹⁰⁶ Annexe n°6.

Langues des documents présents dans l'activité : français, italien et espagnol

Date de l'enregistrement : 28/11/2019

1 A1 : c'est pas de l'italien actuel

2 A2 : non c'est le dialecte c'est des dialectes

3 A1 : c'est un dialecte ok

4 A2 : c'est ça/

5 T : hum pourquoi tu penses ça

6 A2 : parce qu'il y a beaucoup de mots qui ressemblent un peu à l'italien mais un peu comme si nous quand on va dire euh

7 A1 : nous qu'on va dire

8 A2 : non (rires) excuse quand quand on parle on parle un peu avec l'accent marseillais parfois on- XXX

9 A3 : ce sera enregistré amplifié

10 A2 : on enfin on parle pas super bien français

11 A1 : nous qu'on va dire

12 A2 : enfin je sais pas tu tu comprends ce que je veux dire

13 A3 : XXX

14 T : oui oui je comprends

15 A2 : et donc je pense que c'est pareil

16 T : parles pas super bien français

17 A2 : non on parle pas justement

18 T : ah d'accord

19 A2 : super bien français quand on parle avec un acc- quand on parle avec un accent ou quoi et il y a toujours des des mots qui vont des lettres qui vont être accentuées dans un mot ou quoi alors qu'on devrait pas normalement si on parlait bien français

20 T : oui et ici du coup il y a c'est où que tu vois ça

21 A2 : par exemple quand ils disent euh ra- *regazze*¹⁰⁷

22 T : hum hum

23 A2 : au lieu de dire ragazze

24 T : hum hum

25 A2 : donc euh ragazzo je sais pas non avec leur accent qui

26 A1 : nun

27 A2 : un truc comme ça et nun au lieu de non

28 T : hum hum

Cette courte discussion illustre la manière dont un pont est fait entre les variations diatopiques du français et de l'italien partant de la compréhension de l'extrait de dialogue en langue voisine présent dans l'activité. L'intérêt ici est de voir la manière dont cette mise en lien entre les deux langues ne sert pas seulement un but comparatif en reconnaissant la présence d'une variation similaire en langue première mais laisse également apparaître une certaine vision de la variation dans le discours. On observe notamment à plusieurs reprises la référence au fait de « bien parler français », ce qui ne serait pas toujours le cas selon A2 quand les personnes parlent avec un accent. L'apprenante repère en effet la présence de variation dans le dialogue italien, identifiée à partir de modifications

¹⁰⁷ Transcription spéciale.

orthographiques et interprétée en mettant à profit sa propre expérience linguistique au huitième tour de parole (« comme si nous [...] quand on parle on parle un peu avec l'accent marseillais parfois »).

Cette première identification de la variation dans la langue voisine va s'accompagner d'un commentaire sur le fait de dire que s'exprimer avec un accent fait accentuer des mots ou syllabes qui ne devraient pas l'être si « on parlait bien français » au tour de parole 19. Cette remarque, qui nous semble révélatrice d'une conception de la variation comme enfreint à la norme et donc au « bon français » met en lumière l'apport à la fois bénéfique et problématique du recours à la langue première. Si l'apprenante réalise un pont entre la variation en langue voisine et en langue première dans le cadre de l'exercice demandé pour interpréter les nouvelles informations, ce commentaire est à prendre en considération dans la mesure où il traduit une certaine attitude normative (Rey, 1972) qui n'est pas anodine dans le cadre d'une sensibilisation à la diversité de la langue voisine.

Néanmoins cet aller-retour entre la langue première et la langue voisine a également pu faire office de curseur pour la compréhension de l'usage des phénomènes dans une visée plus positive. Dans l'extrait ci-dessous tiré de la troisième séance réalisée en classe portant sur le sujet des variations de la négation¹⁰⁸, nous observons l'interaction d'un groupe composé de trois apprenantes de la classe de Seconde s'interrogeant sur la signification et l'utilisation de l'adverbe italien « *mica* », qui était pour la plupart des élèves une découverte. Le parallèle avec le « ne » de négation en français va alors fournir un point de comparaison pour s'interroger sur la question des usages :

Extrait n°16 : « accentuer »

Terrain français – classe de Seconde

Matière : langue italienne

Repère protocole : 4^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : la négation

Langues des documents présents dans l'activité : français, italien et portugais

Date de l'enregistrement : 19/12/2019

1 T : est-ce que vous en aviez déjà entendu parler avant

2 A1 : non

3 T : de mica

4 A2 : non

5 T : jamais/

6 A1 : non je l'avais jamais entendu

7 T : à votre avis qu'est-ce que ça peut apporter en fait de mettre un autre mot dans une négation

8 A2 : pour renforcer

9 A1 : pour accentuer

10 A2 : euh la négation

¹⁰⁸Annexe n°6.

- 11 T : hum hum
 12 A1 : pour faire un corp-
 13 A2 : pour dire que c'est
 14 A1 : un geste négatif
 15 T : ouais
 16 A2 : c'est révolu
 17 A1 : c'est comme l'article c'est comme le pronom en italien on le met pour accentuer
 18 T : hum hum
 19 A1 : c'est un peu le même système
 20 T : hum hum et à votre avis dans quel contexte c'est utilisé plutôt dans un contexte de de la vie de tous les jours plutôt un peu soutenu
 21 A2 : un peu soutenu je pense
 22 A1 : hum je suis pas sûre
 23 A3 : ouais plus dans la vie de tous les jours on quand on parle on on accentue souvent
 24 T : hum c'est-à-dire
 25 A3 : euh ben par exemple euh on peut dire euh ah moi j'ai fait ça
 26 T : hum
 27 A3 : ou euh ah j- je ferai plus jamais ça (rires)
 28 T & As : (rires)
 29 A3 : mais on accentue plus que quand
 30 A1 : hum
 31 A3 : par exemple on écrit des textes ou
 32 A1 : hum
 33 A3 : ou dans les textes

Dans la première partie de l'interaction, dont la totalité de la transcription est disponible en annexe¹⁰⁹, le sujet de la discussion se porte sur le phénomène italien repéré dans l'extrait en langue voisine, « *mica* ». La question de la tutrice au tour de parole 7 oriente directement la réflexion sur la question des emplois du phénomène et des raisons de l'ajout de l'adverbe dans la négation. La réponse du groupe est à trouver dans le fait d'accentuer et de renforcer la négation, en prenant notamment l'exemple de l'utilisation du pronom en italien généralement omis à la différence du français. Quant à la question posée par la tutrice de savoir dans quel contexte est utilisé « *mica* », le groupe penche finalement pour un emploi dans le langage courant, A3 proposant notamment que l'accentuation serait plutôt une caractéristique du langage quotidien et moins du langage écrit. A1 conclue cette première discussion autour du fait italien en s'appuyant sur le contexte de l'extrait tiré de *La casa in collina* (1948) de Cesare Pavese dans le fait que le thème de la guerre soit peut-être plus enclin à manifester un tel registre.

Ce premier lien entre l'emploi de la langue dans la pratique de cette apprenante et la découverte de l'adverbe italien « *mica* » est ensuite démontré plus en détail dans un passage situé une dizaine de minutes plus tard après la lecture du texte français tiré du roman *Un homme, ça ne pleure*

¹⁰⁹ Annexe n°1 4).

pas de Faïza Guène (2014). Les apprenantes vont faire un détour par leur expérience personnelle de l'utilisation du phénomène repéré dans le texte pour revenir sur la raison de l'emploi de « *mica* » précédemment discutée :

51 T : et alors l'extrait français qu'est-ce que vous en avez pensé

52 A1 : l'enfant il met pas les négations

53 T : ok (rires) vas-y

54 A1 : et euh-

55 A3 : ben il a un langage un peu familier

56 A1 : il y a pas le ne

57 T : hum hum

58 A2 : hum

59 A1 : alors que la XX

60 A2 : ben ça peut traduire l'âge du locuteur

61 T : hum hum

62 A1 : ben ça on on comprend que c'est un enfant ou ou quelqu'un de petit

63 T : ouais parce que vous par exemple qu'est-ce que est-ce que vous les mettez les négations

64 A1 : je sais pas

65 A2 : moi j'essaie de les mettre ouais

66 A1 : bah non je les mets pas je sais pas (rires)

67 T : (rires)

68 A2 : et-

69 A1 : enfin en fait ça dépend des moments [interruption de l'enseignante] ça dépend en fait

Une brève discussion concernant les caractéristiques de l'extrait français autour de l'omission du « ne » de négation de la part d'un des personnages ouvre une réflexion sur l'emploi de la négation en français par le groupe. Dans le but de relier l'expérience du groupe à leur commentaire sur ce phénomène (qui traduirait une langue familière selon A3 ou l'expression de l'âge du/de la locuteur-trice selon A2), la tutrice interroge les apprenantes sur leur usage de la négation, qui se révèle dans sa complexité au fur et à mesure que la discussion progresse, en soulignant les paramètres conditionnant l'ajout ou l'omission du « ne » :

83 A2 : c'est de garder un langage euh assez euh soutenu on va dire

84 T : ouais

85 A1 : ben en plus la négation à la base enfin dans le vieux français le ne c'est plus important que le pas euh tout ça

86 A2 : hum oui parce que parfois on peut supprimer le pas pour

87 A1 : ouais

88 A2 : pour faire des effets stylistiques

89 T : d'accord et donc cert- selon certaines situations c'est-à-dire

90 A1 : de quoi

91 T : de que tu mets le ne et que tu le mets pas + est-ce que par exemple dans c- pas dans cette situation par exemple est-ce qu'il y a dans des situations où tu sais que tu le mets

92 A1 : oui quand je parle à un prof

93 T : ouais

94 A1 : quand je fais une rédaction euh quand je parle à un adulte ou quelqu'un où il faut bien s'exprimer
 95 T : hum (rires)
 96 A3 : quand on envoie un mail quand on fait
 97 A1 : oui quand enfin ouais quand on fait un écrit parce qu'à la à l'écrit il faut le faire bon à part dans un cahier de brouillon
 98 T : hum hum
 99 As : (rires)
 100 A1 : et après on le met pas ben quand on est avec nos amis
 101 T : hum
 102 A1 : et quand on parle dans la vie de tous les jours
 103 T : hum et est-ce que le fait de mettre ne ça change la la la la signification de la phrase
 104 A1 : ben:
 105 A2 : hum
 106 A1 : ça dépend parce que euh si on voit pas le pas on on comprend moins
 107 A2 : hum
 108 A1 : enfin on va faire un hors sujet ou comprendre l'inverse alors que s'il y a ne et pas on
 109 est sûr de remarquer la négation
 110 T : d'accord
 111 A2 : après généralement ça reste quand même compréhensible
 112 T : hum hum donc qu'est-ce que ça ajoute en fait de mettre ne
 113 A1 : ben comme en italien
 114 As : (rires)
 115 T : comme en italien c'est-à-dire
 116 A1 : ben mica
 117 T : hum hum
 118 A1 : euh ça rajoute je ne veux pas
 119 A2 : ça accentue
 120 A1 : alors que je veux pas
 121 A2 : hum
 122 A1 : c'est un peu moins fort
 123 T : d'accord
 124 A1 : enfin je crois (rires)

A2 évoque notamment le fait de vouloir garder un langage « soutenu », le « ne » étant donc associé à une marque de registre tandis qu'A1 va, à partir de ses connaissances personnelles en vieux français, argumenter que la particule « ne » était auparavant la plus importante. Suite à cela, la tutrice revient sur les conditions d'emploi ou d'omission du « ne » : plusieurs critères sont avancés par le groupe, comme le fait de conserver le « ne » à l'écrit, ce qui est mentionné comme une obligation par A1 au tour de parole 97 (« à l'écrit il faut le faire ») sauf dans le cas d'écrits informels. À l'oral il se converserait dans l'adresse à un adulte ou une personne avec qui il faut « bien parler » (évoquant également ici l'existence d'une « bonne » et d'une « mauvaise » façon de parler), mais peut être omis avec des ami-e-s ou dans le langage quotidien. Les critères d'emploi sont donc clairement orientés autour de deux pôles, le canal oral/écrit et le contexte courant/formel qui peuvent néanmoins faire

l'objet de recouplement comme la question des écrits informels sous-entendue par A1 qui évite de retomber dans une association simpliste entre oral et familier.

À la fin de cet extrait la tutrice demande donc ce que la présence du « ne » peut apporter, et c'est dans la réponse d'A1 que le lien avec le phénomène italien « *mica* » se réalise dans le fait d'accentuer la négation. Ici, nous voyons comment un lien est induit entre les deux langues, non tant sur leurs caractéristiques linguistiques mais sur leurs emplois dans le but de conclure une discussion sur les usages qui révèle qu'au-delà de sa fonction linguistique le « ne » de négation en français semble surtout être vu comme une marque de registre par le groupe. Il est donc intéressant de constater que le rapprochement se réalise non pas avec l'omission du « ne » mais dans le fait de le conserver, ce qui, d'après le discours des apprenantes, peut servir un but tout comme l'ajout de « *mica* » en italien.

Si ces deux premiers extraits montrent la référence à la langue première du point de vue des ressemblances au sein du terrain français, les données recueillies dans le terrain italien semblent montrer une attention plus importante sur les différences entre les deux langues. C'est ce que nous observerons dans ce dernier extrait tiré de la séance dédiée au lexique¹¹⁰ avec un groupe de la classe de *terza* qui sera scindé en deux pour son analyse. Le premier passage montre le travail du groupe sur un extrait de dialogue tiré de *Zazie dans le métro* (1959) de Raymond Queneau. Après la lecture du texte les apprenant-e-s discutent ensemble des phénomènes repérables, en notant en particulier les modifications orthographiques voulues par le romancier à l'instar du mot « chuis » :

Extrait n°17 : « *si dice come si scrive* »

Terrain italien – classe de *terza*

Matière : langue et littérature française EsaBac

Repère protocole : 4^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : lexique courant et familier

Langues des documents présents dans l'activité : français, italien et espagnol

Date de l'enregistrement : 10/11/2021

1 A1 : ok allora sottolineiamo intanto le cose che nottiamo

2 A2 : euh c'è la parole di prima

3 A3 : allora cos'è che dobbiamo notare

4 A2 : repasser

5 A4 : *chuis*¹¹¹ secondo me cioè

6 A1 : sì/

7 A4 : non mi XX

8 A4 : perché je suis

9 A2 : dove

10 A1 : solo che alla prima riga moi je suis arrivé

¹¹⁰ Annexe n°6.

¹¹¹ Transcription spéciale : il convient de noter ici que la prononciation de l'apprenante pour le « chuis » est tout d'abord assez approximative et se clarifie au fur et à mesure que le « je suis » est retrouvé derrière la graphie voulue par Queneau.

11 A3 : *chuis*¹¹²
 12 A1 : perché
 13 A2 : ah
 14 A1 : secondo me qua è scritto così perché noi sentiamo la pronuncia cioè anche scritto in maniera diversa cioè è la stessa pronuncia
 15 A4 : moi °je suis je suis°
 16 A1 : je suis je suis
 17 A4 : je suis arrivée après dit Charles
 18 A1 : eh sì
 19 A4 : vous l'avez pas vu l'avez pas vu qua non manca un ne
 20 A3 : vero
 21 A1 : manca un ne/
 22 A2 : qu- dove
 23 A1 : nella seconda
 24 A3 : terza riga
 25 A2 : seconda o terza
 26 A3 : terza riga
 27 A1 : vous l'avez pas
 28 A4 : che cazzo dici
 29 A3 : sì ma la riga è la terza
 30 A2 : non ho capito
 31 A1 : non è vero è la seconda
 32 A3 : la terza riga la terza riga del testo la seconda ah- seconda battuta la terza battuta
 33 A4 : con il pas
 34 A2 : ah allora quella dopo
 35 A1 : na na na na na
 36 A3 : quella anche sotto
 37 A2 : ma no è come dicono euh per parlare non mettono il ne prima
 38 A1 : appunto
 39 A2 : metteno solo il pas vabbè ok tutto quanto euh:
 40 A4 : si je n'ai pas
 41 A3 : io dicevo quello
 42 A4 : vu repasser le gars + dit Turandot hum qua
 43 A1 : peut-être è
 44 A2 : c'è un exemple scritto di merda euh male sotto secondo me questo è sbagliato e basta
 45 A3 : dove che sia/
 46 A2 : con l'ultima riga qua c'è un exemple con la g
 47 A4 : exemple ah/ ma forse qua °exemple°
 48 A3 : je ne connais pas c'è un altro ne ++
 49 A1 : ok
 50 A3 : ok abbiamo rimarcato tutto le particelle
 51 A1 : no aspetta dopo ce ne saranno altre solo che adesso non le siamo trovando

Ce premier passage donne à observer le traitement du texte français par le groupe en autonomie, en repérant les éléments intéressants en lien avec le thème de l'activité. L'attention des

¹¹² *Idem.*

apprenant-e-s semble se porter immédiatement sur la proposition « je suis » où le « je » disparaît au profit d'un « ch » de manière à souligner la contraction apportée par la non prononciation du « e » caduc. Cela est la conclusion à laquelle arrive le groupe comme le résume A1 au quatorzième tour de parole (« *secondo me qua è scritto così perché noi sentiamo la pronuncia cioè anche scritto in maniera diversa cioè è la stessa pronuncia* ») qui pointe le fait que le mot reste reconnaissable grâce à sa prononciation.

Le passage se poursuit en remarquant quelques caractéristiques supplémentaires (l'absence d'un « ne » de négation, interprété comme une caractéristique de l'oral, ainsi qu'un autre trucage orthographique pour le mot « exemple »). Sur ce dernier point il est intéressant de noter que malgré le fait d'avoir reconnu « je suis » dans « chuis », le groupe semble arriver à la conclusion que l'orthographe voulu par Queneau pour « exemple » est simplement une erreur. Après ce premier traitement les apprenant-e-s s'intéressent à l'extrait de dialogue italien quelques minutes plus tard. C'est à cette occasion qu'une comparaison entre les phénomènes repérés dans l'extrait français et dans l'extrait italien va être mise en place par le groupe comme anticipation à la lecture de l'extrait espagnol :

- 52 A1 : no aspetta prima di leggere quello in spagnolo
- 53 A4 : tío/
- 54 A1 : facciamo la comparazione tra i due
- 55 A4 : adesso lo spagnolo
- 56 A3 : Armandì/ eh
- 57 A1 : allora 'sta¹¹³ storia sempre con le abbreviazioni
- 58 A2 : c'è-
- 59 A1 : ma si capa tosta proprio nel senso cioè è anche un un modo di dire quindi molto colloquiale ed è come forse nella parte del francese c'è questo
- 60 A2 : le le gars
- 61 A1 : eh
- 62 A2 : okay poi c'è
- 63 A1 : euh:
- 64 A2 : boh c'è Armandì che quindi
- 65 A1 : Armandì/
- 66 A2 : nel senso magari cioè è un amico
- 67 A1 : questo forse più vicino al ragazzo le gars
- 68 A2 : è ma nel senso è un linguaggio molto colloquiale cioè li da il co- cioè un coso lo lo chiami XXX XXro
- 69 A3 : Armandì/
- 70 A2 : c'è non
- 71 A1 : Armandì/
- [aparté dans l'interaction]
- 72 A1 : ok andiamo avanti euh:
- 73 A3 : insomma

¹¹³ Transcription spéciale.

74 A1 : però qua rispetto al francese notiamo che quello che noi diciamo non è che viene scritto in maniera diversa cioè nel senso
 75 A3 : perché l'italiano si legge si dice come si scrive
 76 A1 : eh mentre il francese notiamo di no
 77 A3 : è XXX
 78 A1 : perché tipo je suis noi noi dovre- dovremmo dire je suis
 79 A3 : chuis¹¹⁴
 80 A1 : je suis
 81 A4 : okay e qui-
 82 A1 : però qua hanno fatto come se fosse una parol- se esistesse
 83 A4 : va bene va bene poi qui abbiamo un corrispondente di le gars
 84 A3 : dov-
 85 A4 : che è un tizio
 86 A3 : ma l'avevo detto tizio ma XXX + c'è anche le prove che ho detto qualcosa

Les apprenant-e-s initient la comparaison en relevant à l'instar du premier passage plusieurs particularités linguistiques du texte italien (une aphérèse, « 'sta », qualifiée d' « abréviation », une expression familière « *capa tosta* » et la transformation du prénom « Armando » en « Armandi »), la langue de l'extrait étant en outre jugée comme très « *colloquiale* ». Après un aparté dans l'interaction la discussion reprend avec une remarque d'A1 concernant la langue des deux extraits, qui va venir appuyer le fait que le texte français compte plus de trucages orthographiques que l'extrait italien au tour de parole 74. Cette remarque est ratifiée par A3 qui rajoute le fait que, dans ses mots au tour de parole suivant, « *l'italiano si legge si dice come si scrive* », contrairement à ce que le groupe a noté dans le dialogue français. L'exemple de « *chuis* » est repris quelques tours de parole plus tard par A1 qui pointe également les contraintes dans sa prononciation (« *tipo je suis noi noi dovre- dovremmo dire je suis* ») et appuie sur le fait que l'écrivain l'a écrit comme si le mot existait vraiment, brisant donc d'une part les codes de l'écrit et d'autres part les normes de prononciation.

Ce travail de repérage et d'analyse du groupe réalisé contrairement aux deux précédents extraits en autonomie montre le recours à la langue première comme mise en perspective du phénomène en langue voisine. Tout comme le premier extrait la mise en relation est également effectuée sur la base de modifications orthographiques entraînées par la volonté d'imiter une prononciation particulière. Néanmoins la conclusion du groupe est sensiblement différente en opposant les deux langues sur le fait que l'italien s'écrit comme il se dirait, au contraire du français. Cette réflexion entre la graphie et la phonie autour des deux langues est intéressante à mettre en perspective avec la vision des apprenant-e-s sur la langue voisine mais aussi sur leur propre langue. La phonétique réputée difficile du français est mise en lumière à travers l'écriture de l'écrivain : s'il est vrai que la langue de *Zazie dans le métro* fait figure de style oralisé particulièrement poussé en termes

¹¹⁴ *Idem.*

graphiques, nous voyons que les apprenant-e-s sont néanmoins capable de décoder certains de ces trucages et de se questionner sur les raisons d'être de ceux-ci.

La référence à la langue première dans la classe de langue voisine est une donnée que nous avons interrogé lors de nos entretiens avec les deux enseignantes de langue italienne et de langue française qui nous ont accueilli dans leurs classes. Leur discours semble pertinent à mettre en perspective avec nos analyses d'interaction car on peut penser que la place donnée à la langue première par les enseignant-e-s est importante à considérer pour analyser le recours à celle-ci de la part des apprenant-e-s. La professeure d'italien de notre terrain français évoque par exemple la manière dont elle incite les apprenant-e-s à utiliser le français, en ayant recours à des règles de passage souvent citées en intercompréhension et le rôle d'appui fondamental représenté par la langue première en tant que « support » : *« j'essaie surtout de leur faire remarquer qu'il y a des choses qu'en français on fait spontanément et qu'on s'en rend plus compte [...] de leur faire observer des phénomènes qu'ils utilisent déjà dans leur propre langue sans s'en rendre compte et pour que du coup ils arrivent à intégrer un phénomène en italien qui est en fait est apparenté [...] on fait sans cesse des liens en fait on est bien obligé il faut avoir quand même un support ».*

Cette vision se retrouve également chez l'enseignante italienne qui, tout en reconnaissant l'importance de la langue première, voit son recours comme devant être progressivement amoindrit au profit de la production en langue cible : *« je la considère parce que c'est un point de départ qui peut me servir mais en réalité avec le temps et avec l'évolution et l'apprentissage je cherche à la je ne dis pas oublier mais je cherche à leur demander de s'exprimer dans la langue qu'ils apprennent ».* Les raisons données sont à trouver du côté des interférences, même si l'enseignante conclut dans une position raisonnée en appuyant sur le fait que la proximité linguistique peut tout aussi bien être un appui qu'un objet à considérer avec précaution : *« des fois je leur dis qu'elle peut toujours aider mais si on peut je la laisse de côté. Pour qu'il n'y ait pas d'interférences. Parce que des fois si on travaille si on s'appuie trop sur la langue maternelle il y a le risque de se tromper parce que les deux langues sont très voisines [...] donc des fois on peut s'appuyer sur la connaissance de l'autre langue des fois il vaut mieux mettre en évidence ce phénomène ».*

Si le fait de prendre en compte la langue première dans l'enseignement de la langue cible semble acquis pour les deux enseignantes il convient donc également de négocier pertinemment son recours. Dans la visée d'une sensibilisation à la variation en langue cible les trois exemples ont montrés que les apprenant-e-s ont recours à leurs langues premières de plusieurs manières dans le travail sur les activités en lui donnant plusieurs fonctions. La langue première peut ainsi servir de repère pour interpréter la variation en langue voisine, mettre en perspective leurs emplois ou appuyer sur leurs différences observables. De ce fait négocier un espace à la langue première en amont de la classe au

sein du matériel pédagogique comme cela a été fait dans les activités peut permettre de mettre en valeur ces différents rôles.

Il faut néanmoins avoir conscience des effets moins souhaitables que l'appui sur la langue première peut générer, comme le fait de se demander si une conception plutôt négative de la variation en langue première peut influencer la vision de la variation en langue voisine. Cette question est importante car des travaux pointent justement le fait que la découverte de la variation en langue cible peut s'assortir d'un jugement négatif comme le mentionne Manili (2008) pour l'italien, et on peut se demander dans quelle mesure cela peut provenir de ses représentations de la variation dans les langues connues. On peut regretter dans le premier extrait de notre démonstration de ne pas avoir fait développer la pensée de l'apprenante en lui demandant pourquoi le fait de s'exprimer avec un accent pourrait être une atteinte au « bon français », et ce qu'elle entendait par ce terme. Mais la relation entre les langues au sein des activités ne se cantonne pas au lien entre la langue voisine et la langue première grâce à la présence d'une troisième langue, comme nous l'étudierons dans la prochaine et dernière partie.

6.2.2.3 Comparer les langues : discours non-experts et apports pour l'enseignement

Cette partie qui achèvera le premier chapitre de cette analyse sera consacrée à la visée intercompréhensive de notre dispositif, dans le fait de proposer en complément d'une confrontation entre l'italien et le français la présence d'un phénomène dans une troisième langue romane (l'espagnol ou le portugais). L'objectif poursuivi par cette configuration est à trouver dans une perspective d'élargissement du modèle proposé en incluant une vision plus générale sur les phénomènes sélectionnés grâce à la troisième langue. Outre l'objectif lié à l'intercompréhension, cette perspective permet ainsi de ne pas s'enfermer dans une comparaison entre le français et l'italien mais de donner à observer le fait que certains phénomènes étudiés se retrouvent dans plusieurs langues, ce qui peut venir enrichir la comparaison du fait étudié voire de la connaissance de la langue voisine. La perspective intercompréhensive des activités réalisées en classe de langue s'éloigne donc sensiblement de la capacité de pouvoir comprendre une langue inconnue pour créer une visée comparative dans la présentation d'un fait linguistique autour de plusieurs langues.

En raison de la complexité représentée par le fait de trouver trois phénomènes similaires pour cinq activités, notamment car il n'y a pas d'équivalences systématiques entre les faits linguistiques, cette visée intercompréhensive a été présente de façon beaucoup plus pertinente avec notre public italien que notre public français en raison de la temporalité de l'expérimentation. Le laps de temps important entre nos deux terrains nous a ainsi permis de perfectionner la sélection des faits linguistiques et le choix des extraits pour nos activités, en particulier dans la troisième langue. Les extraits présentés ci-dessous proviennent donc de notre second terrain de recherche en Italie. Nous

les mettrons néanmoins en perspective avec un premier extrait enregistré lors du terrain français durant la séance de l'activité dédiée au lexique¹¹⁵ avec un groupe de Seconde.

Le passage prend place après la lecture des textes italien et français où la tutrice vient apporter une aide au groupe pour la compréhension des deux extraits espagnols tirés du roman *El disputado voto del señor Cayo* (1978) de Miguel Delibes. Comme nous l'observerons, si l'activité de compréhension de l'extrait illustre la manière dont l'intercompréhension est mise au service du décodage du sens, la perspective comparative n'apparaît pas encore ici par rapport au travail réalisé en Italie pour s'en tenir à une mise en perspective du phénomène dans une visée seulement présentative. Néanmoins nous avons choisi de faire figurer ce passage ici pour mettre en valeur l'évolution du protocole lors du travail réalisé dans le second terrain :

Extrait n°18 : « tío »

Terrain français – classe de Seconde

Matière : italien renforcé section européenne

Repère protocole : 3^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : lexique courant et familier

Langues des documents présents dans l'activité : français, italien et espagnol

Date de l'enregistrement : 28/11/2019

1 T : est-ce que vous avez vu le document espagnol

2 As : oui/

3 T : ah d'accord ok

4 A1 : (rires)

5 T : alors qu'est-ce que vous en avez pensé

6 A1 : il y a aussi du langage plutôt oral

7 T : °hum hum°

8 A2 : comme euh

9 A1 : muchacha

10 A2 : muchacha qui se dit plutôt à l'oral

11 A1 : hum

12 A2 : comme les les espagnols ils disent souvent eh muchacho/

13 T : (rires)

14 A2 : comme ça (rires)

15 T : ok qu'est-ce que vous avez vu d'autre sinon pour le premier le premier dialogue il y a deux deux répliques qu'est-ce que comment vous les avez un peu traduites

16 A3 : menos

17 A2 : euh euh

18 A3 : cacon-

19 A2 : euh

20 A3 : bah ça on avait pas trouvé

21 A2 : ça on avait pas réussi à traduire on a quand même-

22 A3 : du coup cachondeo mais

¹¹⁵ Annexe n°6.

23 T : cachaondeo alors menos
 24 A1 : ah
 25 T : cachondeo tío y a lo que estamos esta hoja está terminada no donc menos vous le traduiriez comment
 26 As : moins/
 27 T : moins
 28 A1 : hum
 29 T : cachondeo alors en fait la scène euh: comment dire la femme elle est plutôt regardez com- il y a-
 30 A1 : un peu grosse il dit non enfin grasse je crois que ça veut dire ça
 31 A3 : brune enfin
 32 A1 : hum ah oui
 33 T : oui c'est ç- regardez ce qu'il y a marqué le dijo a Rafa autoritariamente
 34 A1 : oui le dit à à Rafa
 35 A3 : avec autorité
 36 A1 : avec autorité
 37 T : avec autorité donc en fait qu'est-ce qu'elle comment dire c'est quoi son ton
 38 A3 : il est sec
 39 T : il est sec (rires)
 40 A2 : sévère
 41 A1 : autoritaire
 42 A3 : moins de
 43 A1 : sé- sévère
 44 A3 : moins de meno
 45 T : hum moins de quoi
 46 A1 : moins de non bruit
 47 T : vas-y/
 48 A2 : moins de bruit ou de euh
 49 T : hum hum on est dans le registre familial moins de bruit c'est assez basique quoi c'est c'est gentil
 50 A3 : moins de parole parle moins
 51 A1 : moins de
 52 A3 : ou un truc comme ça
 53 T : hum
 54 A2 : pas de bêtises un truc comme ça non
 55 A3 : ouais peut-être moins de bêtises
 56 T : ouais encore plus familial
 57 A2 : ben j'allais dire un truc mais
 58 A1 : ah euh
 59 T : ben vas-y
 60 A2 : ben fait pas de conneries ou un truc comme ça
 61 T : hum moins de
 62 A2 : peut-être moins de conneries
 63 T : hum donc moins de conneries tío tío ça voudrait dire quoi
 64 As : tonton
 65 T : hum oui donc en italien c'est quoi
 66 A3 : zio
 67 A1 : zio/

68 A2 : °zio°
 69 T : hum hum dans cet dans cet extrait est-ce que vous enfin pa- pensez qu'elle parle à son tonton comme ça/
 70 As : non (rires)
 71 T : (rires) alors qu'est-ce que ça peut vouloir dire vous savez qu'il y a des mots
 72 A1 : toi peut-être
 73 T : qui ont deux significations
 74 A3 : ah peut-être tonton mais pas dans le sens tonton enfin peut-être une expression
 75 T : hum hum qui voudrait dire quoi
 76 A3 : euh je sais pas
 77 A1 : euh:
 78 A3 : de toute façon on peut pas dire euh
 79 A1 : toi
 80 T : toi
 81 A1 : XX
 82 T : c'est poli quoi
 83 A1 : hum
 84 T : comment vous vous interpellez euh de façon un peu familière quand vous parlez avec vos vos amis etc comment vous dites
 85 A3 : pas frère un truc comme ça
 86 T : oui (rires) un peu pareil
 87 As : (rires)
 88 T : c'est un mot en fait c'est un peu du verlan il y a une version pour une fille et une version pour un garçon
 89 A3 : meuf/
 90 T : oui
 91 As : ah/
 92 T : donc en fait qu'est-ce qu'ils disent enfin qu'est-ce qu'elle dit
 93 A3 : euh moins de
 94 A1 : de
 95 A3 : de de conneries mec
 96 T : voilà (rires)
 97 As : (rires)

Cet extrait illustre la visée intercompréhensive de l'activité par la présence d'un dialogue en espagnol et la manière dont les apprenant-e-s parviennent à un décodage approximatif du sens de l'extrait choisi par rapport au thème de la séance. La reformulation approximative en français de la proposition « *Menos cachondeo, tío* » (où le terme « *cachondeo* » prendrait en réalité une signification plus fine de « rigolade », dans le sens de « plus de sérieux ») guidée par la tutrice reste néanmoins cantonnée à un exercice d'intercompréhension dont le lien avec le sujet de l'activité reste assez peu négocié. La présence de ce texte ne semble donc pas venir pas enrichir de manière observable le travail de la séance sur le phénomène en langue cible, même si le travail de compréhension permet de réaliser quelques liens non dénués d'intérêt avec l'italien et le français comme pour le mot « tío ».

En Italie le pas entre le travail d'intercompréhension et le travail de comparaison se réalise véritablement quand la présence du phénomène dans la troisième langue vient enrichir la réflexion pour le bénéfice de la présentation du fait en langue voisine. Ce fonctionnement a été visible de manière plus importante dans les deux activités dédiées à la morphosyntaxe, où des exemples ont été pris en langue portugaise comme équivalents aux variations de la négation et au phénomène de la dislocation. Il nous a semblé que les activités attachées au domaine grammatical de la langue s'étaient montrées comme plus propices à l'aspect comparatif entre les trois langues. C'est ce que nous observerons dans l'extrait ci-dessous scindé en deux passages qui donne à observer la réflexion d'un groupe de la classe de *quarta* du public italien à deux stades du travail sur l'activité concernant les variations de la négation¹¹⁶, où l'intérêt de la présence du phénomène portugais va être visible dans la mise en lien entre la langue première et la langue voisine :

Extrait n°19 : « mica »

Terrain italien – classe de *quarta*

Matière : langue et littérature française

Repère protocole : 3^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : la négation

Langues des documents présents dans l'activité : français, italien et portugais

Date de l'enregistrement : 04/11/2021

1 A1 : mica secondo me dobbiamo confrontare

2 A2 : eh non è mica granché euh vabbè la particolarità del francese è che non usano il ne quando parlano

3 A3 : hum

4 A2 : perché dovrebbe essere je n'ai pas oppure tu ne comprends rien invece scrivono tu comprends rien j'ai pas

5 A4 : j'ai pas

6 A2 : ecc ecc e questa è una particolarità del francese fine nell'italiano mette il mica ma

7 A3 : mica

8 A2 : non non lo riuscirei a confrontare con il francese cosa + sì

9 A4 : cioè in questo caso non non è che è

10 A3 : no vabbè però per esempio nel due fanno

11 A1 : devi per forza metterle in italiano

12 A3 : non abbiamo mica il mal di pancia

13 A2 : beh allora

14 A4 : sì-

15 A1 : che faccia la doppia negazione

16 A2 : sì la particolarità

17 A4 : sì mais pas-

18 A2 : dell'italiano è che c'è il mica la particolarità del francese è che non c'è il ne non so cosa li ha di comuni

¹¹⁶ Annexe n°6.

19 A1 : cioè che noi dobbiamo mettere
 20 A4 : dobbia insistere
 21 A1 : a comuni niente però noi dobbiamo mettere la doppia negazione per fare il cioè mica vuol dire
 22 A3 : sì però per esempio nel due-
 23 A2 : vabbè la doppia negazione
 24 A3 : mica abbiamo il mal di pancia
 25 A4 sì sì
 26 A2 : noi invece la doppia negazione per rafforzare
 27 A1 : sì ma non è che vi va
 28 A3 : hum hum
 29 A4 : non è che vi va una camomilla
 30 A2 : sì mica abbiamo
 31 A4 : cioè qua
 32 A2 : il mal di pancia non abbiamo
 33 A4 : c'è una negazione in più perché poteva dire anche
 34 A1 : non abbia-
 35 A4 : cioè vi va una camomilla
 36 A3 : eh/ che
 37 A2 : no vabbè questo è una frase
 38 A3 : okay
 39 A2 : con il senso negativo ma
 40 A3 : vabbè
 41 A2 : euh:
 42 A3 : on va traduire globalement
 43 A2 : quindi semplicemente la particolarità è che in italiano si usa la doppia negazione per rafforzare la la come diciamo si usa la
 44 A1 : la dernière
 45 A2 : si è nel primo nel secondo invece semplicemente si usa il mica al posto del non perché
 46 A3 : hum hum
 47 A1 : possiamo anche mica in italiano
 48 A3 : mica
 49 A1 : poi anche bruttissimo l'abbiamo ripetuto così tante volte
 50 A3 : sì
 51 A1 : che è brutto
 52 A3 : brutta
 53 A4 : mica
 54 A1 : mica
 55 A2 : et:
 56 A3 : ok
 57 A2 : in francese invece accorciano noi aggiungiamo pezzi loro li tolgono

Le premier passage ci-dessus montre le début de l'activité de comparaison du groupe avant de s'intéresser à la compréhension de l'extrait portugais, où les apprenant-e-s interrompent leur travail pour effectuer une comparaison entre la négation repérée dans l'extrait français tiré d'*Un homme, ça ne pleure pas* (2014) de Faïza Guène, et celle présente dans l'extrait italien tiré de *Mai sentita così bene* (2002) écrit par Rossana Campo. Si A1 identifie rapidement le phénomène italien faisant l'objet de la

comparaison avec celui en langue voisine au premier tour de parole (« *mica secondo me dobbiamo confrontare* ») les apprenant-e-s ne parviendront pas à rapprocher les phénomènes des deux langues. L'évocation de la double négation est avancée mais n'arrive pas à être reliée à l'omission du « ne » de négation en français également repérée dans les premiers moments de l'interaction par A1 (« *la particolarità del francese è che non usano il ne quando parlano* »).

Nous avons notamment inclus dans l'activité réalisée en Italie des extraits montrant deux réalisations possibles de « *mica* », l'une venant en complément du « *non* » et l'autre remplaçant purement le « *non* » pour consister à lui seul la marque de la négation dans le but de favoriser ce lien entre les phénomènes. Cette dernière instance est en effet celle qui semble se prêter de manière la plus évidente à un rapprochement avec le phénomène français, mais elle n'est pas relevée par le groupe. Ce premier passage s'achève donc sur le fait de ne pas avoir su comment rapprocher les deux phénomènes, où la conclusion donnée par A2 est que le français enlève une partie de la négation tandis que l'italien en ajoute une supplémentaire.

Dans ce second passage qui prend place dix minutes plus tard en présence de la tutrice et à la fin du travail de compréhension écrite nous étudierons la manière dont la confrontation avec le phénomène portugais tiré du roman *O Grande Mentecapto* (1978) de Fernando Sabino va générer l'équivalence qui n'a pu être pointée dans le premier passage :

- 58 A3 : c'è não e não tipo não precisa pagar nada não tipo
- 59 A1 : allora doppia negazione anche
- 60 As : sì
- 61 A1 : in portogese °come in italiano°
- 62 A2 : XXX de modo che não posso assumir
- 63 T : vous l'avez traduit comment celle celle-là
- 64 A3 : poi c'è anche nada quindi tipo
- 65 A1 : non serve
- 66 A4 : non c'è bisogna
- 67 A1 : non c'è bisogna di pagar niente
- 68 A4 : è di
- 69 A1 : è-
- 70 A2 : è gratis/
- 71 T : ouais et donc là vous avez vu qu'il y avait deux fois não
- 72 A1 : ouais
- 73 As : hum hum
- 73 A2 : deux fois não
- 74 T : et à votre avis
- 75 A2 : et-
- 76 T : pourquoi
- 77 A2 : pour
- 78 A4 : insister
- 79 A1 : comme en italien
- 80 A4 : pour euh

- 81 A1 : per insistere
 82 A3 : c'est la même chose
 83 A2 : la même chose qu'en italien
 84 A4 : ouais
 85 A2 : euh qu'on euh qu'on insiste sur la négation avec le mica
 86 T : ouais ok et du coup-
 87 A5 : però XXX secondo me era parlando
 88 T : et du coup c'est quel quel type de négation est-ce que c'est la négation à laquelle on s'attendrait ou pas
 89 A1 : on s'attendrait/
 90 T : hum
 91 A4 : c'est-à-dire
 92 T : à laquelle on est-ce que c'est la négation de typique de base ou est-ce que c'est un peu différent
 93 A2 : non on sent que
 94 A4 : peut-être c'est quand même
 95 A2 : parlant
 96 A4 : de c'est quand même l'oral du coup à l'écrit
 97 A2 : ouais
 98 A4 : en portugais il y aurait probablement
 99 A2 : comme en-
 100 A4 : un seul não et pas deux
 101 A2 : comment en français on n'a- euh n'utilise pas le ne en parlant comme en italien
 102 A1 : sì anche in italiano non è che scrivo
 103 A2 : on
 104 A1 : sti mica cioè
 105 A2 : on on on n'écrit jamais mica
 106 T : ok (rires)
 107 A2 : ou euh et en portugais probablement euh
 108 A4 : c'est la même chose
 109 A2 : c'est même chose oui on n'écrit une phrase de ce type

Le repérage de la double négation également présente en portugais et qui est reliée avec l'italien dès les premiers tours de parole par A1 (« *allora doppia negazione anche [...] in portogese °come in italiano°* ») va permettre de revenir sur la précédente comparaison entre le phénomène français et italien. La raison de la double occurrence du « *não* » est étudiée par le groupe à partir d'une question de la tutrice, et va faire réaliser le lien avec la langue première qui n'avait pas pu être fait dans le premier passage avec le français en rapprochant ici la double négation du portugais à la double négation de l'italien des tours de parole 78 à 85. Cette mise en lien effectuée grâce au phénomène portugais permet alors de poursuivre et achever la discussion sur les extraits écrits avant la phase d'écoute en abordant la question de l'emploi de ces variantes de la négation mise en perspective à partir des trois langues autour de la question du canal de communication.

Nous voyons dans l'étude de ce second extrait la manière dont la troisième langue contribue à la présentation du phénomène en apportant un regard nouveau ce qui permet de relier les différents

faits entre eux quand les liens entre la langue première et la langue voisine ne sont pas forcément évidents. Cette composante absente lors du premier extrait pointe la manière dont la perspective intercompréhensive des activités se déploie dans le travail linguistique qui y est réalisé. Le décodage de la langue du troisième extrait révèle le phénomène visé par la séance, qui est ensuite mis en parallèle avec les deux autres langues à partir d'un pointage de la tutrice. Cette confrontation met en outre en lumière le potentiel des comparaisons entre les fonctionnements des différentes langues pour aboutir et relier la présentation du phénomène à une discussion sur ses usages. La progression voulue du travail lors des activités est donc particulièrement mise en valeur ici, dans laquelle la confrontation finale avec l'équivalence du phénomène en troisième langue permet de résoudre le manque de relation perçue entre le phénomène en langue voisine et langue première.

Dans le dernier extrait de cette sous-partie cette confrontation sera mise en lumière lors d'un passage tiré de la séance portant sur le phénomène de la dislocation¹¹⁷. Cet extrait se déroule avec un groupe de la classe de *terza* à la fin de leur réflexion sur la lecture des trois textes pendant le passage de la tutrice. Celle-ci va porter l'attention du groupe sur le fonctionnement de la dislocation entre les trois langues de la séance et, à partir de l'exemple dans la troisième langue, le portugais, d'après une ligne de dialogue tirée d'*Adeus Princesa* (1985) de Clara Pinto Correia, engager une réflexion sur la question des différentes utilisations des pronoms dans les langues en présence. La totalité de la transcription est présente en annexe¹¹⁸ :

Extrait n°20 : « dislocation portugais »

Terrain italien – classe de *terza*

Matière : langue et littérature française

Repère protocole : 2^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : la dislocation

Langues des documents présents dans l'activité : français, italien et portugais

Date de l'enregistrement : 27/10/2021

1 T : et provate a vedere l'ultima frase come l'avete tradotta °questa frase°

2 A1 : euh:

3 T : allora são

4 A2 : °no XXX°

5 A1 : são

6 A3 : so

7 A1 : quindi tipo una con- co

8 A3 : convincere

9 A2 : sapere/

10 T : non hum non c'è la a in italiano so

11 A3 : so sono/

¹¹⁷ Annexe n°6.

¹¹⁸ Annexe n°1 5).

12 T : sono
 13 A1 : ah/
 14 T : muito
 15 As : molto
 16 T : molto allora questo
 17 A2 : XX
 18 T : forse avete avuto un po' problemi a tradurre hum saltiamo sono molto tu tu tu tu
 19 A3 : os alemães
 20 A2 : alemães
 21 A4 : dante era diverso (rires)
 22 As : (rires)
 23 T : dante/ dantes dantes come l'avete tradotto
 22 A1 : ah (rires)
 23 A3 : Dante
 24 As : non è Dante (rires)
 25 T : non è quello
 26 A3 : avevamo per avuto un tema con Dante quindi
 27 A2 : allora la XXX con Dante
 28 T : capito allora se partiamo sulla prima frase solo sono molto tu tu tu tu
 29 A2 : XXX
 30 A1 : os os signore no o signore qualcosa alemães
 31 T : allora alemães questo vi fa vi aiuta più il francese che l'italiano
 32 A4 : beh tipo tedeschi no
 33 A1 : eh
 34 A3 : euh:
 35 A1 : tedeschi
 36 T : bene/
 37 A2 : allem-
 38 T : sono molto tu tu tu
 39 A1 : °tedeschi°
 40 T : i tedeschi
 41 A3 : i tedeschi

Dans le début du passage ci-dessus nous pouvons observer la tentative de compréhension d'une phrase tirée d'un des deux extraits portugais présents dans l'activité qui va conduire à une comparaison sur l'utilisation des pronoms entre le français, l'italien et le portugais. La compréhension de la phrase qui va faire l'objet de l'analyse est réalisée avec le guidage de la tutrice sur la base des hypothèses déjà formulées par le groupe quant à sa signification. Si c'est elle également qui va, au tour de parole 56, porter l'attention du groupe sur la question de l'ordre des mots, nous pouvons observer que la réflexion du groupe pour une trentaine de tours de parole va ensuite se tenir sans son intervention et générer un moment de travail plus autonome :

56 T : ma sull'ordine delle parole qua cos'è interessante
 57 A1 : cos'è-
 58 A2 : che hanno messo prima il verbo qua c'è il sogge- i i tedeschi dovrebbe essere i tedeschi sono molto bara bara bam però prima c'è il prima erano differente

59 A4 : quindi il soggetto è alla fine
 60 A2 : no secondo me invece il sogetto è prima persona singolare non è terza persona plurale
 61 A3 : secondo me era-
 62 A2 : perché-
 63 A3 : è la la terza
 64 A2 : secondo me è são tipo io so
 65 A3 : io-
 66 A2 : io so
 67 A3 : io so io sono no
 68 A3 : no
 69 A1 : no
 70 A3 : qua è
 71 A4 : eh no io sono molto
 72 A2 : molte però due volte
 73 A4 : consigo dei miei tipo
 74 A1 : e i tedeschi cos'è cosa sono
 75 A3 : eh/
 76 A1 : un-
 77 A3 : e i tedeschi allora
 78 A1 : un vocativo tipo
 79 A3 : no eh no perché
 80 A1 : no
 81 A3 : abbiamo tradotto i-
 82 A1 : secondo me è un nominativo
 83 A3 : i i tedeschi
 84 A1 : secondo me qui per far capire che sono molto me- metidos consigo allora li mette prima metidos consigo

Dans la visée d'une mise en perspective entre les trois extraits le guidage de la tutrice va pointer le thème directeur de l'activité mais laisser ensuite les apprenant-e-s gérer leur propre réflexion. Cette discussion intermédiaire montre une interrogation plus particulièrement sur la langue entre les quatre élèves pour déterminer la nature des noms relevés (nominatif/vocatif) dans la phrase qui fait l'objet du travail de compréhension. Le lien entre les différentes langues arrive ensuite à un second niveau par le biais d'une question posée par la tutrice pour venir comparer les diverses modalités de la dislocation présentes dans les trois extraits de l'activité :

85 T : e rispetto alle altri altri estratti qua cosa ave- cosa c'era quando era spostato il il nome che non c'è qua
 86 A1 : hum:
 87 A4 : l'articolo
 88 T : il pronome
 89 A4 : ah
 90 T : esatto
 91 A4 : il pronome
 92 T : sì perché quindi in italiano sono molto tu tu tu i tedeschi si può dire/
 93 A4 : no
 94 T : no/

95 A1 : sì
 96 A3 : ah sì
 97 A1 : (rires)
 98 A3 : sì
 99 T : e in francese
 100 A4 : ils sont
 101 A1 : sono
 102 As : non/
 103 A3 : perché in in francese è obbligatorio il pronome
 104 T : ok quindi è comment dire
 105 A3 : in italiano e in portugese c'è questa analogia dove appunto puoi non mettere
 106 A1 : XXX
 107 A3 : il pronome
 108 T : sì
 109 A3 : mentre in francese devi
 110 T : sì però guardate che negli estratti italiani comunque il pronome eh c'è o non c'è
 111 A4 : °non so cosa sia il pronome°
 112 A2 : pronome personale soggetto no
 113 A3 : hum il pro- vabbè
 114 A1 : °tanto non ce l'hai°
 115 A3 : il pronome personale sogetto
 116 A4 : personante soggetto no
 117 A3 : però c'è il soggetto
 118 A1 : °al posto del sogetto°
 119 T : sì per esempio quando dicono non ci vado più a scuola
 120 A1 : ah/
 121 A3 : euh
 122 T : c'è qualcosa a- a- aggiunto
 123 A1 : il ci/
 124 A2 : eh c'è il ci
 125 A3 : il ci
 126 T : ok
 127 A2 : come si chiama
 128 A3 : eh
 129 T : e quando dice
 130 A1 : che cosa XXX
 131 T : la macchina ce l'hai tu
 132 A1 : la ha ah c'è la hai eh ma non era tipo la hai
 133 A2 : °sì°
 134 A4 : ce la hai

Si l'importance d'un guidage et d'un soutien dans le cadre du travail de réflexion et d'analyse sur la base d'un code nouveau est visible dans cet extrait, le groupe, et plus particulièrement A3, va arriver à verbaliser un rapprochement de l'italien et du portugais sur la base des observables en cela que le pronom peut être omis, au contraire du français où il est obligatoire aux tours de parole 105-107-109 (« *in italiano e in portugese c'è questa analogia dove appunto puoi non mettere [...] il pronome*

[...] *mentre in francese devi* »). Il est intéressant de constater que les rapprochements observables par rapport au fonctionnement linguistique des langues en présence se produisent entre la langue première et la troisième langue pour appuyer sur la différence du français, ce qui était aussi le cas dans le précédent extrait. La remarque d'A3 est par ailleurs nuancée à la fin de l'extrait dans le fait que les exemples de dislocation en italien proposées dans l'activité comportent bien un élément reprenant l'objet disloqué ou repris. Cela exemplifie non seulement le fait que cette caractéristique est soumise à des variations mais fait également travailler les apprenant-e-s sur l'analyse de leur langue première, montrant comment le travail entre plusieurs langues profite à l'ensemble du répertoire langagier.

Dans ce dernier extrait l'accent est donc mis sur l'objectif comparatif, la visée intercompréhensive passant au second plan. Nous pouvons notamment voir cela dans le choix de la tutrice de passer sur une proposition pendant la phase de compréhension, et, même si la réflexion sur le phénomène se tient malgré tout, cette décision peut être critiquable dans le fait de penser que son décodage aurait pu contribuer à éclairer la discussion par la suite. La difficulté importante dans le choix des extraits dans la troisième langue tenait néanmoins précisément dans ce point, où les passages sélectionnés devaient faire figurer le phénomène visé par l'activité sans se révéler trop opaques linguistiquement ce qui semble être dans une certaine mesure le cas ici. Nous avons en effet eu beaucoup de difficultés à trouver un exemple de dislocation en portugais présentant une reprise de l'objet disloqué par un pronom, mais dans l'exemple choisi cela devient une donnée positive permettant de mettre en perspective la façon dont le phénomène de dislocation présente des formes différentes dans les trois langues et ouvrir une discussion sur le fonctionnement des pronoms.

Il nous semble donc pouvoir dire que les comparaisons qui peuvent être réalisées entre un phénomène similaire sur la base des ressemblances entre les langues, notamment lors du travail d'intercompréhension, viennent enrichir la situation didactique à la condition de s'en servir pour pointer leurs différences. L'intérêt d'avoir recours à plusieurs langues pour le travail serait ainsi à trouver dans la diversification des systèmes de comparaison linguistique dans le but d'élargir les modèles disponibles. En effet, les langues romanes sont unies dans leurs ressemblances mais cela ne doit pas faire passer sous silence leur propre logique (Escudé et Janin, 2010 : 45). Comme nous l'avons observé dans le dernier extrait la présence de la troisième langue permet de pointer ces spécificités en favorisant une prise de distance supplémentaire entre la langue voisine cible et la langue première, dans un effort de « décentration » et de « multiplication des points de vue » (Porcher & Abdalla, 1997, dans Dolz, 2005 : 345). La possibilité de recourir à d'autres langues voisines encourage donc cette prise de distance et cette visée analytique en mettant à profit le critère de la proximité linguistique comme élément favorisant pour l'aspect comparatif.

Cette visée comparative du travail sur les phénomènes mis en perspective en plusieurs langues¹¹⁹ a été jugée intéressante par la majorité des apprenant-e-s, qui ont évoqué son intérêt dans le fait de pouvoir avoir un point de vue élargi sur les phénomènes observés. Certaines réponses mettent justement en avant le travail sur l'ensemble du répertoire langagier (1), notamment en appuyant sur le paramètre de la proximité linguistique des langues (2-4) et des spécificités des phénomènes de chaque langue (3) :

1. È stato utile perché mi ha permesso di avvicinarmi a lingue sconosciute ma anche di capire meglio quelle che sto studiando.
2. Penso che confrontare un stesso fenomeno linguistico in diverse lingua mi abbia permesso di comprendere le analogie tra queste e di conseguenza il fatto che molte lingue europee siano interconnesse tra di loro da una tradizione molto più antica.
3. J'ai trouvé que cela permettait de mettre en valeur les phénomènes linguistiques qui peuvent être communs à plusieurs langues mais aussi de les comparer dans le but d'en révéler les spécificités.
4. J'ai trouvé intéressant de constater que différentes langues avec la même racine avaient un même phénomène.

En outre, la simultanéité des langues a été soulignée dans le terrain italien comme un point positif notamment dans une visée d'apprentissage ou comme premier contact avec la troisième langue :

5. Sicuramente si tratta di un'attività interessante che potrebbe aiutare nell'apprendimento di più lingue, anche contemporaneamente.
6. Non conoscendo per niente lo spagnolo è stato davvero utile perché così ho iniziato a conoscere una nuova lingua.

L'approche a néanmoins été relevée comme complexe dans plusieurs réponses, posant comme relativement difficile le fait d'observer et comparer un phénomène dans une langue inconnue :

7. Cela est intéressant, mais chaque langue a ses tics de langage, que ce soit écrit, comme oral. Donc assez difficile à comparer.
8. È bello notare il fenomeno in più lingue, ma credo che sarebbe una cosa da fare su lingue che si conoscono già – è difficile/quasi impossibile capire questi fenomeni in lingue sconosciute.

Si les exemples présentés ci-dessus montrent que la tâche n'est pas impossible, un accompagnement dans l'exercice de mise en relation des phénomènes semble en effet essentiel, notamment car ce type de travail entre les langues n'est pas très courant ou toujours valorisé en contexte scolaire et les apprenant-e-s n'y sont pas forcément habitué-e-s. C'est pourtant toute la problématique de cette

¹¹⁹ Totalité des réponses annexe n°2 3).

dernière partie où les liens entre les phénomènes mis en valeur au sein des activités démontrent tout le potentiel du détour par une troisième langue pour enrichir le travail en langue voisine.

Cet exercice d'intercompréhension pensé dans le cadre précis d'un travail sur la langue voisine se révèle pertinent en exposant toute la complexité et la diversité des langues romanes, au travers des liens mais aussi des spécificités de chacune. Une approche intégrée des langues dans la visée de Roulet (1995) donne de l'importance à ce dernier point, tout comme d'autres travaux plus récents à l'instar de Dolz (2005). Le travail d'observation et de réflexion (Roulet, 1995) entre les langues au cœur de cette visée intégrative doit donc favoriser un rapport nuancé quant aux fonctionnements, usages, et variations des et entre les différentes langues, où l'appui apporté par la proximité linguistique doit se concevoir comme un moyen d'aborder les spécificités de chaque langue.

6.3 Entre intercompréhension et intercompréhension intégrée : quelles stratégies ?

6.3.1 Stratégies de compréhension en intercompréhension

6.3.1.1 *Les stratégies générales pour comprendre*

Le premier chapitre de l'analyse des données en classe a révélé la manière dont les activités d'intercompréhension basées sur la découverte de certaines particularités de l'oral en langue voisine ont pu s'insérer dans le cadre des contenus de la classe de langue en tant que sensibilisation à la variation en langue cible. Avant de poursuivre notre analyse sur les retombées des activités cette fois-ci réalisées en classe d'histoire/histoire-géographie, nous souhaitons nous arrêter un moment pour tisser un lien entre nos deux chapitres à l'orientation différente. Cette analyse voulue en deux parties sépare le traitement des données de notre étude de la même façon qu'elle s'est tenue en classe dans l'alternance entre deux matières, l'objectif ayant été d'utiliser au mieux la double possibilité d'insérer notre parcours dans le cadre de l'offre curriculaire des sections bilingues. Si cette séparation peut représenter une limite, le lien entre ces deux parcours conduits en parallèle n'est pas absent et peut notamment s'observer au sein de la thématique des stratégies de compréhension utilisées et développées dans le cadre des activités.

En effet, le lien qui se perçoit de la manière la plus évidente dans le cadre des activités réalisées en classe est la réflexion amenée par le travail d'intercompréhension concernant les stratégies utilisées par les apprenant-e-s pour la construction du sens dans les langues en cours d'apprentissage et les langues médianes. La question des stratégies de compréhension est une problématique fondamentale dans la recherche en intercompréhension (voir Bonvino, Fiorenza & Cortés Velásquez, 2018) car leur étude permet d'apporter un regard réflexif sur le processus de compréhension, notamment dans le but d'accroître sa réussite. En intercompréhension, la question des stratégies est intimement liée à l'utilisation des langues du répertoire en mettant en lumière les possibilités de transfert que la proximité linguistique des langues favorise, mais également des stratégies plus générales de compréhension, notamment en lecture dans la conservation des « réflexes de bon lecteur » (Caddéo, 2015 : 285) de l'ordre de l'approche du texte qui va également favoriser les inférences.

Dans notre recherche les tâches demandées au sein des activités concernaient la compréhension d'extraits en langues cibles et en langues inconnues selon deux orientations différentes : pour les activités en classe d'italien/de français, la présence des langues inconnues servait un objectif comparatif dans le fait de confronter un phénomène en plusieurs langues, alors que les

activités en classe d'histoire/d'histoire-géographie enseignée en langue cible comprenaient la présence de documents et textes en plusieurs langues selon les principes de l'intercompréhension intégrée. Toujours est-il que le moyen d'accéder à la visée comparative ou intégrée de nos activités passait par la compréhension des langues cibles et inconnues, impliquant un travail important sur l'accès au sens dans des langues qui peuvent être qualifiées de « médianes », c'est-à-dire des « langues affines, langues du même système linguistique que la langue première d'enseignement » (Escudé, 2020 : 77). Ces langues ne vont pas servir un objectif d'apprentissage dans le cadre de la situation pédagogique, mais de réflexion et/ou d'appui pour l'accès au sens, dans le but de « décoder ce qu'elles signifient » (Escudé, 2020 : 77). La question des stratégies est donc transversale dans notre recherche et relie les deux visées prises par les différents parcours en mettant en relief les particularités de chaque orientation mais aussi de nos deux terrains.

Nous nous intéresserons dans un premier temps aux stratégies utilisées de manière générale dans l'objectif de compréhension des langues médianes, pour venir ensuite interroger les particularités de nos deux terrains sur ce point. Cette seconde partie sera étayée par le discours des apprenant-e-s de notre terrain italien sur leurs stratégies de compréhension déclarées dans le cadre des activités. Dans un dernier temps l'orientation des activités retiendra notre attention pour effectuer une comparaison entre les parcours proposés et la façon dont leurs particularités peuvent conditionner les stratégies de compréhension en questionnant notamment l'influence des types de supports utilisés.

Concernant les stratégies développées et mise en œuvre de manière générale dans les activités, celle-ci se réfèrent principalement à la manière d'aborder la reconstruction du sens des informations présentes dans les documents en langues médianes. La question de l'accès au sens en langue médiane s'est appuyée de manière importante sur la connaissance des langues du répertoire langagier tel que le promeut l'intercompréhension, mais a également permis de développer et mettre en pratique des stratégies de compréhension plus générales en particulier lors des premières séances, de l'ordre des stratégies de lecture notamment. La question des stratégies a été interrogée en quelque sorte à la marge de notre recherche, en particulier lors de notre premier terrain, en posant cette réflexion lors des questionnaires de fin de recherche tandis qu'elle a pu être plus investie sur notre second terrain lors de moments de réflexion à l'oral durant la réalisation des activités.

Au sein des questionnaires de fin de recherche, les apprenant-e-s en France et en Italie devaient répondre à une question leur demandant si les activités avaient pu permettre de développer de nouvelles stratégies de compréhension, c'est-à-dire des stratégies de compréhension que les apprenant-e-s n'utilisaient pas forcément avant le parcours voire ne mettaient peut-être pas systématiquement en place auparavant dans l'exercice de compréhension d'une langue inconnue. En France, cinq apprenant-e-s sur vingt-six ont répondu négativement à la question, alors que deux personnes l'ont laissée sans réponse. Les réponses sont donc plutôt positives et évoquent plusieurs

stratégies d'ordres divers, entre appui sur le répertoire langagier et stratégies plus générales dans l'accès au sens en langues telles que le fait de viser une compréhension globale, de se focaliser sur la transparence, s'appuyer sur la tournure des phrases pour la compréhension comme nous pouvons le voir dans l'échantillon¹²⁰ de réponses présenté ci-dessous à la question « *Penses-tu avoir appris de nouvelles stratégies avec le travail sur les activités ? Si oui, donnes quelques exemples.* » :

1. Oui, faut disons décrypter chaque mot et grâce à la racine ou prononciation on trouve la définition ou traduction.
2. Je pense que oui, en cherchant des synonymes, des mots qui pourraient y ressembler, par exemple : los mismos ==> les mêmes.
3. Passer les mots compliqués / comprendre phrase globalement pour essayer d'avoir le mot inconnu / se focaliser sur mots transparents, connus, faciles.
4. Oui j'ai appris d'autres stratégies que j'utilisais pas forcément avant comme partir de mots italiens pour devenir la racine d'un autre mot ou pour comprendre un texte j'essaye tout d'abord de le traduire dans sa globalité plutôt que d'être coincée avec le seul mot.
5. J'ai appris que si un mot m'apparait inconnu, c'est peut-être juste qu'il est tronqué (ex : far, son) ; il faut faire attention aux tournures de phrase pour comprendre un extrait.

On observe dans les stratégies déclarées de nombreuses références au recours au répertoire langagier dans la proximité linguistique en mobilisant la racine ou en cherchant des similitudes sur la base de la forme (1-2-4), mais également des références à des stratégies plus générales comme le recours au contexte ou au fait de ne pas s'arrêter sur un mot inconnu (3-4-5) qui sont des stratégies de lecture à la base de l'intercompréhension. Le travail sur les langues médianes permet en effet de réinvestir soit des stratégies déjà connues et utilisées soit de développer de nouvelles stratégies pour les mettre en pratique au sein d'un exercice qui n'est pas nouveau pour les apprenant-e-s ayant déjà suivi des enseignements de langues vivantes mais sur une ressource nouvelle. Le fait qu'il s'agisse de langues apparentées peut également favoriser le plus fort investissement de stratégies basées sur les ressemblances entre les langues, une question qui n'est pas toujours évidente en contexte scolaire dans la peur des faux-amis et des interférences avec la langue première.

Dû au caractère orienté de la question dans le questionnaire français sur le développement de « nouvelles » stratégies de compréhension, dans le questionnaire utilisé en Italie la tournure de la phrase a été modifiée pour l'ouvrir dans le fait de ne pas seulement découvrir de nouvelles stratégies mais de pouvoir mettre en pratique des stratégies déjà connues. Peut-être en raison de cette

¹²⁰ Totalité des réponses annexe n°3 1).

modification apportée nous n'avons pas compté de réponse¹²¹ négative sur le terrain italien à la question « *Pensi di aver imparato e/o migliorato le tue strategie di comprensione (orale,scritte, generale) con queste attività ? Se sì/no, fai alcuni esempi/spiega perché. »*

6. Ho migliorato la mia strategie di comprensione, perché ho capito come svolgere più velocemente la traduzione partendo dal verbo (e non "parola per parola").
7. Assolutamente sì, per esempio dalla prima lezione all'ultima ho notato che le mie capacità di comprensione orale sono migliorate e ho cominciato a capire meglio anche gli audio in lingua che non conosco.
8. Se non ho imparato qualcosa, mi sono resa conto di saperlo fare : ad esempio, ho compreso quasi senza problemi il catalano scritto.
9. Penso di sì, perché ho creato un sistema per capire le lingue sconosciute – per esempio riconoscere i verbi e i nomi, o alcune particelle del discorso, o confrontare le parole con altre simili in lingue che conosco.
10. Credo di sì, perché mi sono abituato ad utilizzare le mie conoscenze in altre lingue per comprendere quelle che non conosco e non parlo. Ad esempio, ho utilizzato molto la mia conoscenza del latino che prima non avevo mai usato.

Si quelques stratégies sont identiques aux réponses françaises tel que le fait de ne pas conduire une compréhension « mot à mot » (6), le système auquel fait référence la réponse (9) semble rappeler la notion de « grammaire d'hypothèses » (Meissner, 2004), c'est-à-dire la construction d'un système de correspondances en langue d'arrivée sur la base du répertoire langagier en identifiant et organisant les savoirs nouveaux. En outre le fait d'avoir ouvert la question a sûrement pu favoriser le type de réponses qu'on peut observer en (8), où même si l'élève écrit ne pas avoir appris de nouvelles stratégies, l'application de celles déjà connues a pu être remarquée. Les deux premières réponses mentionnent également l'idée d'une progression, dans le fait d'améliorer sa compréhension grâce à des stratégies plus adaptées (6) ou de percevoir cette amélioration au sein des capacités de compréhension orale en langues connues et inconnues (7). Cette reconnaissance de l'application des compétences est une donnée positive en cela qu'elle participe également à la conscientisation de son apprentissage. Cette première question concernant les stratégies de compréhension générales sera mise en lien plus loin avec la manière dont ont été reçues les activités par nos deux publics qui présentaient des différences notables, notamment en termes de répertoires langagiers.

¹²¹ Totalité des réponses annexe n°3 1).

Durant la séance d'évaluation de la partie « intercompréhension intégrée » de notre dispositif, nous avons eu la possibilité de revenir avec les apprenant-e-s italien-n-e-s sur les compétences développées pendant le parcours. L'extrait ci-dessous montre une discussion tirée de cette séance sur la question des stratégies de lecture employées durant la réalisation des activités avec un groupe d'élève de la classe de *quarta* :

Extrait n°21 : « stratégies de lecture *quarta* »

Terrain italien – classe de *quarta*

Matière : histoire EsaBac

Repère protocole : 6^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : les femmes scientifiques et les Lumières

Langues des documents présents dans l'activité :

Date de l'enregistrement : 15/12/2021

1 T : est-ce que les stratégies de lecture c'est quelque chose sur lesquelles vous réfléchissez ou pas forcément

2 As : hum:

3 A1 : euh spécifiquement dans cet exercice ou en général

4 T : oui dans cet exercice mais aussi en général quand vous êtes-

5 A2 : en général non mais on

6 A1 : ici

7 A2 : ici oui

8 A3 : sì

9 T : parce que par exemple enfin bon ça c'est quelque chose dé- peut-être que vous avez compris depuis des années mais genre par exemple le fait de se retrouver bloqué quand on comprend pas un mot

10 A3 : hum

11 T : et du coup de pas savoir comment continuer à lire

12 A1 : hum

13 T : ça est-ce que c'est quelque chose que enfin c'est bon maintenant vous maîtrisez

14 A1 : enfin euh ben quand il y a une autre langue qu'on connaît pas parfaitement ben il faut essayer de tourner euh trouver la phrase à côté essayer de comprendre le contexte et

15 A3 : hum

16 A1 : après à force

17 A3 : oui

18 A1 : on trouve un peu le mot

19 A3 : oui

20 A1 : peut-être se rattacher un peu à une racine qu'on connaît de le je sais pas française

21 T : hum hum

22 A1 : enfin du latin du coup et et voilà enfin ce qui aide pour trouver un nouveau mot c'est la racine l'étymologie s'il y en a une qu'on peut reconnaître ou le contexte

23 T : ok

24 A3 : hum oui

25 T : d'accord donc euh donc disons que par rapport à lire dans une langue que vous connaissez pas est-ce que quand vous avez des langues inconnues c'est pas quelque chose qui vous fait peur

26 A1 : ben je dois dire que par exemple sur la méthode comment procéder pour en comprendre une nouvelle cet exercice il a quand même beaucoup aidé

27 A3 : hum

28 A1 : parce que enfin ça nous a rappelé un peu des des choses qu'il faut faire du coup de retrouver le contexte de trouver l'étymologie de de savoir que peut-être il y a quand même une racine commune avec une langue qu'on connaît et du coup

29 T : ok

Si la question des stratégies de lecture ne semble pas se révéler particulièrement problématique pour ces apprenant-e-s, comme le conclut A1, l'intercompréhension contribue à l'actualisation de cette capacité dans le fait de mettre les élèves dans une nouvelle situation de lecture. On voit comment l'apprenant cite plusieurs fois dans son discours le recours à la proximité dans le fait de retrouver l'étymologie et la racine, mais aussi le recours au contexte. L'activité de lecture en langue voisine peut donc favoriser non seulement une réflexion sur les stratégies employées mais permet également de rappeler aux apprenant-e-s des comportements de compréhension pertinents à mettre en pratique dans la situation d'intercompréhension. Cette confrontation avec des documents en langues médianes suivant un objectif différent dans les deux parcours a ainsi de commun le fait de questionner les pratiques de compréhension connues et employées par les apprenant-e-s voire d'en développer de nouvelles.

L'orientation prise par la question de la tutrice sur les stratégies de lecture peut s'expliquer par le fait que la majorité du travail, aussi bien en classe de langue que de discipline, s'est conduite avec des documents écrits même si les activités comptaient toujours un moment d'écoute. Le fait est que l'intercompréhension à l'écrit, comme nous en avons discuté lors de l'état de l'art, est plus aisée à mettre en pratique qu'à l'oral, d'autant plus que la spécificité de notre recherche a également été celle de proposer des extraits oraux authentiques pour les activités en classe de langue, complexifiant ainsi l'exercice demandé. De ce fait, même si elle est moins spontanément évidente dans nos données, nous reviendrons plus loin la question des stratégies de compréhension orale en langue médianes en évoquant les spécificités des deux types d'exercice d'écoute proposés dans notre protocole selon l'orientation disciplinaire des activités.

Cet exercice de lecture et d'écoute dans des langues proches mais non familières qui est le pilier d'un travail d'intercompréhension représente une étrangeté en contexte scolaire où les langues en présence et sur lesquelles le travail se porte sont généralement celles qui font l'objet d'un apprentissage. Le fait d'être amené à comprendre des documents en langues inconnues a donc été de l'ordre de la nouveauté pour les apprenant-e-s qui ont été confronté-e-s à la lecture ou l'écoute de langues peu connues ou totalement inconnues comme l'espagnol, le portugais, l'occitan, le catalan, le sicilien, le roumain etc. Cet exercice leur a néanmoins permis de mettre en pratique ou développer des stratégies de compréhension spécifiquement en langues voisines dans le cadre du travail réalisé pour l'expérimentation. Si pour nos deux publics l'exercice a pu surprendre initialement, comme l'évoquent de nombreux récits d'expériences de mise en place de tâches d'intercompréhension, celui-ci a vite été

intégré montrant de fait la faisabilité de ce type d'initiative (et tous les avantages qui en découlent ; voir Garbarino, 2015). Néanmoins, les parcours n'ont pas été reçus exactement de la même façon pour nos deux publics, notamment en raison des différences en termes de répertoire langagier.

6.3.1.2 *L'apport du répertoire langagier*

Nous étudierons ici dans quelle mesure l'utilisation des stratégies de compréhension est la même pour nos deux terrains de recherche, en particulier selon l'enseignement reçu en contexte scolaire et la connaissance des langues de chaque public. Si nous avons abordé la question de manière plus générale dans la première partie, il nous a semblé intéressant de savoir si les apprenant-e-s ont utilisé des stratégies analogues dans nos deux études en fonction des langues connues et étudiées et leur influence sur les stratégies de compréhension. Chaque public apportait en effet ses spécificités, à commencer par la question des langues apprises en contexte scolaire mais également hors de celui-ci. De plus, les stratégies observées et déclarées ont également été différentes selon la langue de départ pour les apprenant-e-s, le français ou l'italien.

Nous avons par exemple observé en France le fait que l'italien représentait un appui non négligeable pour les apprenant-e-s, au-delà de leur langue première, particulièrement dans les activités réalisées en classe d'histoire-géographie lors de la présence de documents et/ou textes en espagnol, voire catalan et portugais ou encore sicilien. Cela peut notamment s'observer dans les réponses à la question de savoir si le français avait été une aide pour la compréhension des textes en langues inconnues pendant les activités d'histoire-géographie¹²² « *Est-ce que l'italien a pu t'aider pour comprendre les textes en langues inconnues ?* » :

1. Oui en très grande partie.
2. Oui je trouve qu'il nous a beaucoup aidé par exemple pour l'espagnol ou le portugais.
3. La langue italienne m'a principalement aidée pour la compréhension du sicilien mais je dois dire qu'elle a également été un appui pour moi dans la compréhension de l'espagnol.
4. Oui l'italien m'a beaucoup aidé pour comprendre les textes en langues inconnues et d'ailleurs pour comprendre certains mots de langues inconnues, je pensais directement à traduire en italien et même pas en français.
5. Oui comme je l'ai dit pour l'euro italien, l'italien m'a aidé à comprendre l'espagnol car pour moi il se ressemble.

¹²² Totalité des réponses annexe n°3 2).

Cet échantillon de réponses¹²³ montre comment l'italien a pu servir d'appui pour les apprenant-e-s français pour la compréhension, et nous avons voulu confronter ce constat avec le travail réalisé en Italie où la même question a été posée aux apprenant-e-s. Nous pouvons lire que si les apprenant-e-s évoquent le français à l'instar de l'italien en France comme une aide certaine, les réponses apparaissent comme plus contrastées et laissent penser que la connaissance d'autres langues, en particulier le latin, semble avoir été plus mobilisée :

1. Sì, abbastanza, anche se facevamo soprattutto riferimento all'italiano, al greco e al latino, per quanto riguarda la comprensione della sintattica e per trovare le radici alle parole.
2. In realtà no, perché ho utilizzato principalmente il latino e l'inglese.
3. Sì perché se qualcosa non era simile all'italiano era simile al francese o al latino.
4. Sì, a volte mi è stato utile per capire lingue come il provenzale, perché essendo molto delle lingue che abbiamo visto derivanti dal latino erano spesso facilmente ricollegabili a qualche aspetto che conosceamo sia della lingua francese che di quella italiana.
5. Sì, il francese è sempre stato un punto di riferimento per approcciare alle altre lingue.

Pour alimenter la réflexion sur la question des stratégies de compréhension sur notre second terrain nous avons eu l'occasion de revenir sur ce point avec les élèves à l'oral durant des moments où les activités pouvaient être proposées sur deux heures lors de périodes d'interrogations à mi-parcours de l'expérimentation. Dans l'échange oral présenté ci-dessous avec un groupe de la classe de *quarta* à la question de savoir si le français avait été une aide pour la compréhension des langues inconnues les apprenant-e-s que nous avons interrogé-e-s soulignent l'appui plus important que représente leur connaissance des langues classiques bénéficiant d'un enseignement dans le cadre du parcours scolaire suivi :

Extrait n°22 : « stratégies de compréhension Italie 1 *quarta* »

Terrain italien – classe de *quarta*

Matière : histoire EsaBac

Repère protocole : 3^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : l'Italie sous domination espagnole

Langues des documents présents dans l'activité :

Date de l'enregistrement : 03/11/2021

1 T : est-ce que dans les stratégies est-ce que le français ça peut vous aider dans les textes euh qui ne sont pas en français enfin du coup dans les textes de langues inconnues

2 A1 : en réalité euh:

¹²³ Totalité des réponses annexe n°3 2).

- 3 A2 : on utilise plus le latin
 4 A1 : oui voilà
 5 A3 : oui voilà
 6 A1 : le latin le grec et l'italien parce qu'on le connaît mieux
 7 T : c'est vrai/
 8 A1 : mais donc euh par exemple
 9 A3 : mais-
 10 A1 : des des mots comme
 11 A2 : sì vabbè
 12 A1 : euh:
 13 A2 : il greco ovvio
 14 A3 : sì ma ben en réalité il y a
 15 A1 : no vabbè
 16 A3 : l'origine des mots elle est principalement latine pour
 17 A1 : XXX
 18 A2 : ou grecque
 19 A3 : pour l'italien et français du coup si déjà
 20 A1 : parce que-
 21 A3 : on sait l'italien ça peut déjà
 22 A1 : oui mais
 23 A3 : ça peut déjà nous aider sans qu'on est forcément besoin du français
 24 A1 : en connaissant les langues anciennes on ne pense pas au français au italien mais euh directement au latin au au grec par exemple pour comprendre amorphe euh amorphe c'est alpha privativo et morphos in greco et:
 25 A4 : parce que on on est en train d'étudier les langues latines
 26 A1 : oui
 27 A4 : et grecques alors
 28 A1 : si on ne connaissait pas le grec et le latin probablement qu'on ferait référence au au français
 29 T : quindi il francese veramente non vi aiuta molto
 30 A1 : non molto non non così tanto di essere rilevante

Comme le pointent A1 et A2 le recours au français dans la compréhension des langues médianes passe après celle des langues anciennes, en particulier le latin qui constitue leur origine commune. La démonstration d'A1 au tour de parole 24 sur l'accès au sens d'un mot tiré du texte français présent dans l'activité en cours (« en connaissant les langues anciennes on ne pense pas au français au italien mais euh directement au latin au au grec par exemple pour comprendre amorphe euh amorphe c'est alpha privativo et morphos in greco ») illustre la façon dont l'utilisation de la racine grecque des termes représente également une aide pour la compréhension. La remarque de l'apprenant au sixième tour de parole pointe également la question du niveau de connaissance des langues (« le latin le grec et l'italien parce qu'on le connaît mieux ») comme facteur déterminant pour le recours aux langues pour la compréhension, ce qui est à mettre en parallèle avec les réponses des apprenant-e-s sur le terrain français où l'italien, bien qu'étant une langue en cours d'apprentissage, semble avoir été mobilisée de façon non négligeable pour la compréhension.

La connaissance des langues classiques et notamment du latin semble donc avoir été un élément central dans la question des stratégies de compréhension de notre public italien par rapport aux élèves en France. Le latin est une langue que la méthode *Euro-mania* (Escudé, dir., 2008) fait figurer dans les ressources pour le travail sur la discipline ou lors des phases de réflexion linguistique sous l'appellation de « langue patrimoine », et qui est donc présente au sein de plusieurs modules du manuel. Ceci est une caractéristique à souligner car, comme nous aurons l'occasion d'en discuter plus tard, le lien entre latin et intercompréhension n'a pas toujours été évident au sein des méthodes développées.

La manière dont les langues grecques et latines sont enseignées est aussi un élément important comme l'explique A5 dans l'extrait ci-dessous en produisant des "réflexes" dans l'exercice de compréhension et de reconstruction du sens d'une phrase, en recherchant les racines, ou en portant une attention particulière à leur structure dans le fait d'identifier les phrases principales et les subordonnées, ce qui, comme le fait remarquer l'apprenante, est une aide certaine lorsque l'appui sur le lexique n'est pas possible :

- 31 A1 : je dirais qu'on ne fait pas référence au français mais à toutes les langues latines et notre connaissance des langues latines et du latin
- 32 A5 : exactement et du latin en particulier parce-
- 33 A2 : oui/
- 34 A1 : le latin en particulier
- 35 A5 : parce qu'on est habitués à à le trouver euh come si dice radice c'est
- 36 A1 : la
- 37 A5 : quelle est la ba- ba- la base
- 38 A1 : la base
- 39 A5 : la base la base
- 40 A1 : la base la base
- 41 T : °la base ouais°
- 42 A5 : la base de-
- 43 A2 : de les mots
- 44 A5 : des langues oui des mots et
- 45 A1 : oui
- 46 A5 : et-
- 47 T : ok donc vous faites tous du latin depuis longtemps
- 48 A5 : ce c'est notre quatrième année qu'on qu'on fait du latin on est pas vraiment meilleur mais mais
- 49 T : no certamente che il latino vi aiuta
- 50 A1 : oui
- 51 A2 : sì
- 52 T : tantissimo
- 53 A5 : hum hum et et on est habitués à essayer de de comprendre la [interruption par une autre élève de la classe] la structure des phrases parce que quand on a fait de la traduction du latin et même du grec euh
- 54 A2 : que c'est beaucoup plus difficile que ça (rires)
- 55 A5 : on doit on doit comprendre la la structure des phrases donc quelles sont les les phrases principales et les subordonnées et et donc euh on on est habi- habitué à à essayer de comprendre

la la structure des langues donc c'est ça ça aide beaucoup même même avec quand quand on connaît pas le lexique ecc

Cette référence au latin comme aide centrale s'est aussi retrouvée dans les discours des élèves de *terza* que nous avons interrogés de la même manière durant une activité d'histoire réalisée en deux heures lors d'une période d'interrogation. Le monologue d'une apprenante présenté ci-dessous qui explique la manière dont les langues de son répertoire sont mises à contribution pour la compréhension des textes en langues inconnues détaille de façon fine les procédés de compréhension mis en place. Elle évoque notamment la question du répertoire langagier mais aussi des stratégies plus générales comme le recours au contexte et aux connaissances antérieures sur le sujet à partir de l'exemple de l'activité en cours de réalisation. Son discours sera scindé en plusieurs parties en mettant en lumière les éléments centraux de sa réflexion :

Extrait n°23 : « stratégies de compréhension Italie 2 *terza* »

Terrain italien – classe de *terza*

Matière : histoire EsaBac

Repère protocole : 4^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : Frédéric II

Langues des documents présents dans l'activité :

Date de l'enregistrement : 15/11/2021

1 A1 : leggiamo la frase capiamo tutte le parole tranne due o tre + tranne due o tre e quelle per ora proviamo a inventarcele vedere come suono meglio molto spesso con risultati orrendi ma è comunque anzi divertente cercare di capire cosa capiamo

Ce premier traitement de l'énoncé auquel fait référence l'apprenante s'apparente à la recherche d'une compréhension globale, en s'appuyant sur les parties transparentes pour identifier les endroits plus opaques. Son discours laisse entendre que la confrontation avec les parties opaques n'est pas vue comme une tâche insécurisante, mais plutôt stimulante dans le fait de chercher à comprendre ce qui peut être décodé. L'appui sur le répertoire langagier est ensuite évoqué, en identifiant l'apport des différentes langues connues pour l'exercice demandé :

poi direi che + che magari conoscendo vabbè l'italiano la nostra ovviamente ma anche conosciamo un po' il francese e l'inglese e quindi sapendo tre lingue vabbè non dell'inizio per sapendo basi almeno almeno alle basi delle lingue hum riusciamo ad avere più informazioni cioè per esempio ci sono delle parole che magari possono derivare dell'italia- cioè possono essere simile all'italiano o parole che magari possono essere simili al francese o simili al al come si dice all' all'inglese però c'è anche tipo lo spagnolo che alcuni di noi l'hanno fatto alle medie e quindi diciamo anche la costruire qualcosa magari per esempio portogese e spagnolo hanno qualcosa più comune che portogese italiano credo e quindi hum si riesce a costruire meglio +

Le fait de savoir à quelle langue se référer en tant qu'aide à la compréhension d'une langue déterminée est un élément très positif de planification stratégique de la tâche, tout comme la référence à l'entière du répertoire langagier en tant qu'aide pour la compréhension, c'est-à-dire langue première

comme langues secondes, malgré une différence de connaissances comme elle le fait justement remarquer. La référence aux connaissances antérieures est ensuite pointée dans un dernier temps, ici du point de vue disciplinaire en évoquant la thématique de la séance en cours de travail :

poi magari con il resto proviamo anche a vedere le cose che già sappiamo quindi Federico secondo sappiamo un boto di cos- un sacco di cose un boto sappiamo un sacco di cose euh un boto non so se capirà la parola però vabbè comunque co- conosciamo molte cose perché perché + conosciamo molte cose perché l'abbiamo fatto sia inglese che a in che in italiano con la poesia siciliane e quindi conosciamo già la per- personaggio di Federico Secondo euh di Svevia quindi proviamo a a anche a dosare le nozioni che già conosciamo e quindi questo diciamo in generale sono queste le cose che almeno io personalmente faccio

Cet appui sur les connaissances préalables quant au sujet de l'activité, parce que déjà étudié dans d'autres matières scolaires, montre comment des parallèles peuvent s'effectuer entre les différents apprentissages, et comment cela peut devenir une ressource stratégique dans le fait de « doser » comme le dit l'apprenante les notions déjà étudiées pour l'exercice d'intercompréhension.

La référence au latin se retrouve également chez les élèves de *terza*, visible dans l'extrait ci-dessous enregistré pendant la même séance que le monologue précédent. La discussion y prenant place fait écho à celle du groupe de la classe de *quarta* plus haut sur la manière dont l'apprentissage des langues anciennes basé sur une part importante de grammaire favorise une certaine approche analytique de la compréhension. L'apport d'une discussion entre les deux apprenantes dans ce passage est à trouver dans les différentes visions qui se manifestent sur l'apport du répertoire langagier avec l'évocation de la connaissance de l'anglais, notamment écarté par A2 car n'étant par une langue romane :

2 T : donc en général quelles stratégies vous utilisez en général celles qui vous viennent le plus facilement

3 A2 : euh: bah je-

4 A1 : vai

5 A2 : j'utilise beaucoup le latin

6 T : ouais/

7 A2 : parce que beau- beaucoup de mots euh viennent from no from no (rires) viennent de vient de vengono da derivano da

8 T : ah/ euh ils dérivent de

9 A2 : ils dérivent de eh de les langues classiques et oui on dit un un phrase et on traduit mais si il y a un mot un mot qui hum que on ne connaît pas euh

10 T : puoi anche dirlo in italiano

11 A2 : grazie (rires) se c'è una parola che non conosciamo comunque in una frase di cui il contesto rimane chiaro anche magari il registro linguistico hum anche se non la sappiamo benissimo magari in tutte le lingue comunque non ce la si può hum dedurre dal contesto quindi tra les lingue che conosciamo già que questo sono comunque euh lingue romanes e noi sappiamo bene l'italiano come madrelingua il français non comme l'italiano ma un pochino lo sappiamo euh beh l'inglese non è una lingua romane quindi non serve a niente (rires) cioè nel sensu nel contesto

12 A1 : però in realtà anche sì-

13 A2 : un pochino sì

14 A1 : sì perché ha ha della influenza

15 A2 : un pochino sì

16 A1 : sia dal francese anche dal latino

17 A2 : un po' quello poi il latino greco che studiamo molto non si studia come una lingua come il francese si studia proprio-

18 A2 : più della metà delle parole derivano dal francese e dal latino

19 A1 : eh beh giustamente vai- è vero e cioè euh s- studiamo il latino e greco non come lingue come il francese si studiano diversamente concentrarsi più sulla grammatica e quindi secondo me imparando i costrutti latini e greci hum poi guardando un'altra lingua si fa mol- comunque attenzione di più alla grammatica e come magari lingue classiche influiscono nel per esempio euh qui in questa lingua qui che credo sia rumeno non so bene però mi sembra che comunque ci possono essere dei rimasti di casi secondo me euh Xrdando qui ed è una cosa che non avrei mai notato se non avessi avuto queste conoscenze e basta questo è quello che ho da dire e sto zitta adesso

Cette discussion entre les deux apprenantes met en avant la façon dont l'intégralité du répertoire langagier peut contribuer à la compréhension, non seulement les langues apparentées mais également des langues d'autres familles. C'est notamment ce qu'A1 fait remarquer à A2 lorsque cette dernière propose que l'anglais ne servirait pas pour la compréhension au tour de parole 11, n'étant pas une langue romane : néanmoins A1 s'appuie sur la question du lexique de l'anglais pour rétorquer que cela n'est pas forcément vrai. La question de la place et du rôle possible de l'anglais dans l'intercompréhension des langues romanes a intéressé plusieurs études à l'instar de Klein (2008), qui discute de la valeur de l'anglais comme langue pont pour les personnes ne disposant pas ou peu de connaissances dans une langue romane (voir également les travaux autour du projet ICE dans la question : Castagne, 2002 ; 2008). La remarque d'A1 soutient ainsi l'argument que l'apport du répertoire langagier est global et ne se conçoit pas seulement dans le cas de langues apparentées.

La fin de leur discussion met en valeur non seulement la connaissance du latin mais aussi sa méthode d'apprentissage basée sur la grammaire comme contribution à la compréhension en prenant l'exemple du texte roumain présent dans l'activité. Cette connaissance des langues classiques est donc une différence notable entre nos deux publics. En outre, comme l'a remarqué A1 plus haut, notre public italien comptait également une part importante d'élèves ayant des compétences en espagnol (environ la moitié du public l'a mentionné dans les questionnaires de pré-recherche, voir 3.1.3.2).

De plus, en Italie, une particularité supplémentaire était également représentée par la connaissance du dialecte au sein du répertoire langagier, en particulier le vénitien, pour lequel les apprenant-e-s ont souvent pointé à l'oral en notre présence sa proximité avec l'espagnol. Il ne semble néanmoins pas se démarquer de manière évidente comme élément particulièrement facilitateur pour la compréhension dans nos données, ce qui peut s'expliquer par le fait que la connaissance du dialecte est une question beaucoup plus personnelle par rapport à celle de l'apprentissage des langues effectuées en contexte scolaire. Néanmoins, en tant que langue présente dans leur répertoire langagier, il est possible que celle-ci ait pu être mobilisée pour la compréhension, les données

montrant notamment quelques rapprochements entre les langues médianes et le dialecte, avec plus ou moins de réussite.

Comme le concluent les extraits présentés, l'ensemble du répertoire langagier représente une aide à la compréhension et de ce fait le dialecte n'a pas à en être exclu, même si ses conditions d'apprentissage et d'emploi en font une langue particulière dans leur biographie langagière qui ne peut être placée au même niveau que les langues secondes apprises en contexte scolaire. L'apport du répertoire langagier pour nos deux publics est donc sensiblement différent, dû au fait que le répertoire langagier des apprenant-e-s italien-n-e-s se perçoit comme plus étendu, en raison de leur cursus scolaire mais aussi par des spécificités plus personnelles et culturelles comme la connaissance du dialecte.

6.3.1.3 *Orientation disciplinaire, supports et stratégies*

Sur notre terrain italien, une question supplémentaire avait pour but d'interroger l'utilisation des stratégies de compréhension selon l'orientation de l'activité, non seulement en raison de la visée différente des deux parcours mais aussi des genres différents de documents utilisés. En effet, le recours à des extraits littéraires pour les activités réalisées en classe de langue s'appuyait sur le repérage de particularités de la langue orale transposées à l'écrit, se basant sur un travail de réflexion quant aux phénomènes représentés. Comparativement, l'intercompréhension intégrée dans notre recherche a cherché à favoriser et exploiter les liens entre les différentes langues en termes disciplinaires, en s'appuyant sur l'exercice de compréhension des langues médianes dans la visée de l'étude d'un thème historique ou géographique. La nature des documents est donc principalement de type informatif, où l'objet du travail se porte sur la conceptualisation disciplinaire à travers la compréhension des informations tirées des documents.

Si le recours à la proximité linguistique des langues reste le fil conducteur de l'exercice, qu'en est-il de l'influence de la discipline et/ou des genres textuels sur les stratégies employées par les apprenant-e-s ? Les réponses obtenues chez le public italien sont assez hétérogènes¹²⁴ mais permettent d'observer que la majorité a eu recours au contexte et aux informations connues de manière préalable dans les activités réalisées en histoire, comme on l'observe dans cet échantillon de réponses à la question « *Hai usato strategie differenti di comprensione a seconda che l'attività in classe fosse di francese o di storia ?* » :

1. Ho utilizzato sempre la stessa strategia ma nelle classi di storia cercano di basarmi sul mio sapere personale per comprendere le attività in lingua straniera.

¹²⁴ Totalité réponses annexe n°3 3).

2. Nelle attività di storia ho usato il più possibile le conoscenze che avevo già per aiutarmi nella traduzione, ma nelle attività di francese non avevo questo vantaggio.
3. Le strategie utilizzate era la stessa. L'unica differenza è che in storia, per la maggior parte delle volte, conoscevano già l'accaduto e quindi era più semplice da capire il contesto.
4. Assolutamente sì, principalmente perché i testi erano di nature diverse – dialoghi in francese, testi narrativi/descrittivi in storia. In storia potevo anche confrontare i testi, mentre in francese avevano contenuti diversi.
5. Per quanto riguarda la storia ho sfruttato moltissimo le mie conoscenze di storia (argomenti studiati in italiano in storia o letteratura italiana) per i testi in francese ho sfruttato quanto più possibile le mie conoscenze della lingua.

En classe de langue, comme le pointe justement la réponse (4), la différence notable portait sur le genre textuel des ressources utilisées. Comme nous l'avons déjà mentionné l'utilisation de la littérature en intercompréhension est une composante peu voire non étudiée au profit d'autres genres textuels comme la presse, réputés plus accessibles en raison du savoir partagé et par des contraintes de rédaction standardisées. La principale difficulté de l'utilisation d'un tel type de ressource est la contextualisation de l'extrait, dans la mesure où le cadre participatif des dialogues utilisés est souvent partie intégrante de leur compréhension, ce qui est dans une moindre mesure le cas pour les textes et/ou documents de type descriptifs/informatifs utilisés en classe d'histoire.

Si un cadre contextuel pour la lecture était fourni pour la compréhension de l'extrait en langue cible, cela n'était pas le cas pour les deux autres langues et la tâche de sélection des dialogues a donc été particulièrement importante dans le fait de choisir des passages pouvant fonctionner comme révélateur d'une particularité linguistique sans que le contexte ne devienne problématique pour la compréhension. Néanmoins seule la réponse (4) dans les questionnaires récoltés pointe le genre textuel comme déterminant pour le choix des stratégies, ce qui pourrait indiquer que les apprenant-e-s n'ont pas forcément été conscient-e-s de cet élément. La réponse fait également allusion au fait de pouvoir mettre en lien les documents en classe d'histoire par rapport aux extraits littéraires en classe de langue qui ne portaient pas sur le même sujet.

Cette différence en termes de genres textuels s'est notamment étendue à la nature des ressources orales que nous avons utilisées : dans les activités réalisées en classe de langue celles-ci provenaient d'un corpus oral de langue authentique tandis qu'en histoire/géographie les ressources orales étaient tirées de vidéos comportant donc également une aide visuelle. Il est de ce fait très difficile de comparer les stratégies de compréhension orales utilisées dans le cadre de nos activités tant les genres diffèrent. Il serait cependant possible de dire que, de manière générale, la tâche d'écoute en classe d'histoire/histoire-géographie a représenté moins de difficulté pour les élèves en

raison de l'aide apportée par l'image, qui peut être considéré comme une stratégie dans le fait de fournir un repère visuel aux informations entendues. Une deuxième raison peut être trouvée dans la différence de qualité des extraits. Les enregistrements tirés du corpus oral C-ORAL-ROM pâtissaient en effet en termes de qualité audio par rapport aux extraits vidéos, les apprenant-e-s du terrain italien l'ayant souvent fait remarquer au moment des écoutes malgré notre soin de sélectionner les extraits les plus audibles pour les activités. L'importance de la qualité source sonore ressort donc comme un facteur central mais aussi complexe dans l'écoute de discours oraux spontanés qu'il semble difficile de pouvoir enregistrer dans des conditions semblables aux fichiers audios qu'on peut retrouver dans les manuels notamment.

Des travaux en intercompréhension orale (voir Cortés Velásquez, 2015) se sont par exemple intéressés à la question des stratégies de compréhension à l'oral, qui est déterminante en cela que la formation à l'écoute est souvent peu visée lors de l'apprentissage des langues en contexte scolaire. *A posteriori* il nous semble qu'il aurait donc sans doute été pertinent d'avoir inséré une question lors du questionnaire de fin de recherche abordant les stratégies de compréhension orale en particulier, ou en les mettant en parallèle avec les stratégies de compréhension écrite. Cette question n'a été abordée que trop rapidement pendant les activités et aurait sûrement mérité plus d'attention, comme le montre ce court passage enregistré en Italie avec un groupe de la classe de *terza* lors d'une réflexion sur les stratégies de compréhension à l'oral par rapport à l'écrit dans la continuité de l'interaction de l'extrait n°23 présenté précédemment :

- 20 A2 : magari leggendo posso anche concentrarmi più sulla grammatica perché ok suonerà molto stupido però il testo è fermo cioè nel senso posso leggerlo cento volte (rires) ho detto che sembrava stupido però all'orale quando ascolto cioè quando ascolto qualcosa una volta che è andato è andato cioè nel senso
- 21 T : hum hum
- 22 A3 : °almeno che iniziamo l'audio°
- 23 A2 : devo anche
- 24 T : sì sì
- 25 A2 : concentrarmi
- 26 A3 : °l'audio lo puoi ripetere°
- 27 A1 : eh io poi tipo io magari capisco però poi- [interruption] mentre ascolto capisco però poi alla fine mi rendo conto che non ho capito niente
- 28 A2 : eh esatto
- 29 A1 : però mentre ascolto capisco no non capisco XXX
- 30 A2 : cioè magari capisco dei pezzi e e è più difficile contestualizzarli rispetto allo scritto
- 31 T : hum hum
- 32 A2 : perché nello scritto se non capisco una o due parole con il contesto di prima comunque posso tornare indietro e rileggerlo però nell' nell'ascolto non si può tornare indietro perché ormai è andato quindi (rires)

Comme le montre ce court passage les apprenant-e-s ont surtout pointé la complexité relative à l'écoute de manière générale qui a été mentionnée au sein du cadre théorique, et nous retrouvons

ainsi dans leur discours le fait de rencontrer des difficultés à contextualiser les éléments compris à l'oral par rapport à l'écrit en raison de l'évanescence de l'énoncé et de l'impossibilité de revenir en arrière. Dans notre terrain italien il faut également pointer le fait qu'en raison de la pandémie les élèves en particulier de la classe de *terza* ont suivi des enseignements à distance pendant plus d'un an et en conséquence avaient parfois des problèmes de concentration lors des moments d'écoute en classe qui pouvaient être expliqués par cette situation particulière.

Ainsi, pour la compétence de compréhension orale qui apparaît relativement peu dans les réponses récoltées sur nos deux terrains concernant les stratégies de compréhension utilisées pendant les activités les avis sont assez mitigés et pointent le plus souvent cette compétence comme particulièrement complexe à améliorer :

1. Sicuramente ho migliorato dal punto di vista della comprensione scritta, ma quella orale mi è ancora difficile da capire/distinguere.
2. Bien que je ne puisse l'affirmer avec certitude, il me semble que les compréhensions orales effectuées m'ont appris à prendre des notes plus concises et à me concentrer sur des éléments précis.
3. Per quanto riguarda la comprensione orale... mi sono accorta di quanto la langue, anche una lingua che si sta studiando (il francese) o che si hanno studiato (spagnolo) sono estremamente difficili da comprendere all'orale a causa anche di quei fenomeni osservati nelle attività.

Cette incursion dans une typologie des stratégies de compréhension déclarées par les apprenant-e-s lors de la réalisation des activités révèle une grande diversité de questionnements possibles. Au terme de cet exposé, la question qui nous semble la plus intéressante est sûrement celle des stratégies transversales développées et/ou mises en pratique pendant le travail d'intercompréhension et la façon dont celles-ci pourraient être réinvesties dans l'apprentissage des langues. En effet, les procédés d'inductions mis en œuvre par les élèves et leur travail analytique dans le cadre de la rencontre avec les langues inconnues est transposable en classe ou en dehors et s'étend donc bien au-delà du travail d'intercompréhension, ce genre de capacité étant une « ressource précieuse pour l'apprentissage des langues tout au long de la vie » (Lenz & Berthele, 2010 : 27).

Ces savoir-faire dans la gestion d'un répertoire plurilingue ont notamment été répertoriés et documentés dans le cadre de référentiels de compétences en intercompréhension comme le REFIDIC (De Carlo, coord., 2015) ou de manière plus générale pour les approches plurielles comme le CARAP (Candelier, coord., 2012) mais peuvent tout aussi être applicables pour l'apprentissage des langues. L'aspect réflexif que peut prendre une discussion sur les stratégies de compréhension est une composante particulièrement importante dans la mesure où être capable de mesurer sa progression

ou d'identifier les éléments pertinents pour l'emploi des stratégies de compréhension est une donnée qui peut être mobilisée dans la gestion de son propre apprentissage.

Nous avons vu que la connaissance des langues anciennes en particulier est un élément facilitateur dans le terrain italien comme on peut l'observer dans le discours des apprenant-e-s qui mettent en avant son importance durant le travail de compréhension sur les langues médianes. Cette donnée n'a comparativement pas été présente en France où l'enseignement des langues anciennes n'était pas suivi de manière générale par notre public hormis quelques élèves. Dans l'exercice d'intercompréhension cette connaissance supplémentaire en termes linguistiques mais aussi grâce à la manière d'apprendre les langues anciennes représente une plus-value importante, notamment en compréhension de l'écrit, faisant repenser le « potentiel inter- et plurilingue des langues classiques » (Lenz & Berthele, 2010 : 27). Le rôle de la connaissance des langues anciennes est une question que nous n'avions pas anticipé dans la mesure où elle n'avait pas été déterminante en France, mais aussi car en Italie notre attention s'était plus portée sur d'autres composantes comme la connaissance du dialecte qui a finalement été moins apparent comparativement à nos attentes.

Dans la réflexion didactique autour de l'intercompréhension des langues romanes le latin occupe une place particulière comme le mettent en lumière Caddéo et Charlet-Mesdjian (2016) dans le fait d'être au cœur du fonctionnement de l'approche mais quasiment absent dans les méthodes développées. L'intercompréhension et le latin semblent même être « aux antipodes » l'un de l'autre, la première étant très populaire actuellement dans l'incarnation d'un « idéal de plurilinguisme », alors que le latin et son enseignement intéressent toujours moins (Caddéo & Charlet-Mesdjian, 2016 : 140). Les autrices montrent néanmoins comment un rapprochement pourrait être bénéfique dans les deux sens, où l'intercompréhension pourrait contribuer à redynamiser et repenser l'enseignement du latin, tandis que la langue classique amènerait une conscientisation de l'identité en partage des langues européennes mais également de la « diversité et de la richesse de leurs différents systèmes » (Caddéo & Charlet-Mesdjian, 2016 : 158) Si la connaissance du latin est donc un atout indéniable pour la compréhension, la classe de latin peut également représenter un espace pertinent pour y insérer des initiatives sur l'intercompréhension à l'instar de la démarche présentée dans Santos (2007).

La question du lien entre supports et stratégies est aussi centrale à la vue des deux orientations prises par le travail en classe et la possibilité de se confronter à plusieurs genres textuels différents. Si l'occasion ne s'est pas présentée dans notre travail au regard des thèmes abordés, la possibilité d'insérer des textes littéraires dans les documents utilisés pour la composition des activités en classe d'histoire avait été envisagée lors de la réalisation du matériel. Diversifier les genres textuels utilisés dans le cadre d'un travail sur l'intercompréhension semble en effet important pour favoriser le développement d'une compétence de compréhension qui ne soit pas cantonnée à un seul type de ressource, qu'elle soit par ailleurs écrite ou orale.

Enfin, l'attention sur les différentes stratégies de compréhension en fonction des répertoires langagiers de nos deux publics nous semble particulièrement intéressante, mettant en lumière la manière dont certaines langues peuvent être plus propices que d'autres en tant que base de transfert pour la compréhension à l'instar de l'italien pour les apprenant-e-s français, ou la place prise par le latin dans notre terrain Italie. Ces quelques données pourraient ainsi permettre de se forger une meilleure connaissance des sujets en contexte scolaire dans la visée de l'insertion d'initiatives en intercompréhension et leurs adaptations à chaque public, mais également réfléchir sur la façon dont le travail sur les stratégies de compréhension dans le cadre d'un parcours d'intercompréhension pourrait être une plus-value pour l'enseignement des langues de manière générale.

6.4 L'intercompréhension intégrée dans les parcours et sections bilingues

La seconde partie de cette analyse aura pour objet les retombées des activités réalisées dans les cours disciplinaires d'histoire/d'histoire-géographie enseignés en langue voisine où le but de notre étude était celui d'adapter un parcours d'intercompréhension intégrée dans le secondaire au sein de deux types de sections bilingues. Il s'agissait dans ce volet de notre recherche de partir d'un enseignement déjà suivi par les élèves pour venir apporter une complexité supplémentaire dans l'ajout de supports en langues médianes, tout en gardant à l'esprit que les enjeux de l'intercompréhension intégrée sont ceux d'un travail sur les contenus disciplinaires et où l'intercompréhension doit servir cet objectif. Nous reviendrons tout au long de ce chapitre sur cette question en montrant comment l'intercompréhension intégrée pourrait trouver sa place dans les parcours bilingues.

Si dans les deux pays quelques apprenant-e-s avait déjà pu bénéficier de cours de type CLIL en anglais au collège, l'enseignement d'une matière par le biais de la langue cible avait été commencé pour la plupart au lycée, plus précisément en seconde dans le cadre de la section européenne d'italien pour la France et en classe de *terza* dans le cadre des cours d'histoire du parcours EsaBac pour l'Italie. Ces cours représentaient donc un espace de choix pour y insérer un parcours d'intercompréhension intégrée, où l'apport de l'intercompréhension peut être à trouver dans le fait de faire passer les enseignements d'une visée bilingue à une visée plurilingue. Les langues médianes qui s'ajoutent à la langue première et à la langue cible dans le travail sur les contenus vont ainsi venir apporter une complexité mais également une richesse supplémentaire dans le cadre de la conceptualisation des contenus.

L'organisation de ce chapitre sera semblable à celui de la première partie de notre analyse, sous la forme de deux parties contenant elles-même trois sous-parties. La première partie sera consacrée au travail d'intercompréhension intégrée dans le cadre des cours de DdNL, en s'interrogeant sur les rapports entre opacité-densité, la question de l'approximation et celle de la progression et de l'évaluation d'un tel travail. Nous avons ensuite fait le choix de consacrer la seconde partie à la question de la place et du rôle des langues en présence dans la situation d'intercompréhension intégrée, qui provoque une rupture significative avec l'enseignement bilingue dans le schéma communicatif et le travail sur les langues qui passe d'une confrontation entre deux langues à un travail sur trois langues et plus. Les rôles et la place des langues en présence (premières, cibles et médianes) dans la situation pédagogique seront étudiés et mis en perspective grâce à une sous-partie dédiée.

6.4.1 L'intercompréhension intégrée en classe de DdNL

L'intercompréhension intégrée est une discipline très récente développée principalement dans le cadre de la création du manuel *Euro-mania* pour des élèves de primaire qui en a représenté la première insertion scolaire dans le cadre d'un soutien institutionnel. Pour notre propre étude, l'implémentation d'un parcours d'intercompréhension intégrée en contexte scolaire a demandé des adaptations non seulement en termes de niveau étant dirigé vers des élèves du secondaire, mais également en termes de contenu. Une problématique s'est également posée concernant l'objectif des cours dans lesquels nous nous sommes insérés, dans la mesure où ceux-ci prennent place dans le cadre de parcours bilingue répondant à un objectif d'apprentissage de la langue de la section.

Contrairement à *Euro-mania* à même de s'insérer dans les cours de langue première, notre parcours a dû se frayer une place dans ces sections tout en gardant à l'esprit le contexte particulier qui est celui de l'enseignement bilingue. Ces adaptations ont surtout dû être pensées pour proposer un travail d'intercompréhension intégrée sans pour autant perdre de vue l'objectif de l'enseignement bilingue, ce qui peut parfois s'avérer contradictoire. Si cette problématique sera abordée de façon plus détaillée dans l'analyse des rôles et places des langues en présence, celle-ci mérite être soulignée dès les premiers moments de ce chapitre dans la mesure où l'insertion de parcours d'intercompréhension intégrée dans ce contexte dépend de la manière dont ceux-ci peuvent s'adapter au cadre de l'enseignement bilingue.

La première partie ouvrant ce chapitre aura pour but d'illustrer le type de travail réalisé en classe en présentant les principales composantes de l'intercompréhension intégrée comme nous l'avons adapté pour notre contexte, à commencer par la gestion de l'opacité et la densité langue-document dans les séances pédagogiques par le biais des supports en langue médianes. Nous observerons ainsi la manière dont ces deux paramètres se conjuguent et s'influencent mutuellement, en mettant en avant le travail de groupe dans la résolution de l'opacité linguistique et l'enjeu pour la densité disciplinaire. Dans un second temps, nous nous intéresserons aux enjeux de l'approximation, une composante centrale de l'intercompréhension qui se révèle dans toute sa complexité en intercompréhension intégrée où nous étudierons en particulier les mécanismes de la négociation de l'approximation en lien avec l'objectif disciplinaire. Enfin, la dernière partie étudiera la manière de tracer l'esquisse d'une progression en intercompréhension intégrée et les voies pour évaluer un tel travail. Cette sous-partie prendra une allure prospective en mettant en parallèle les deux tentatives d'évaluation proposées sur nos terrains tout et en réfléchissant à leur pertinence respective par rapport au parcours mis en place en classe.

6.4.1.1 *Gestion de l'opacité/densité en intercompréhension intégrée*

En intercompréhension intégrée les langues médianes s'insèrent dans la situation didactique par le biais de supports, ressources et documents présents dans une langue ne faisant pas partie des langues habituellement en présence en classe. Dans ce cadre, s'intéresser précisément à la question du travail sur les documents est pertinent car il met en lumière le processus d'opacité/transparence opérant au sein même des ressources, et la manière dont ces deux composantes vont fonctionner de manière conjuguée. Cela a été exemplifié par Dominguez-Fonseca (2017 : 142) qui résume ces quatre pôles à l'intérieur d'un graphique reproduit ci-dessous :

LANGUE TRANSPARENTE (+)	DOCUMENT TRANSPARENT (+)
LANGUE OPAQUE (-)	DOCUMENT OPAQUE (-)

Tableau 12 : opacité/transparence document-langue (Dominguez-Fonseca, 2017 : 142)

Le tableau présente l'opacité/la transparence de la langue et du document comme combinés, où les axes les plus pertinents semblent être ceux associant un document/une langue opaque à un document/une langue transparente, alors que les axes horizontaux seraient à l'origine d'une facilité ou d'une difficulté trop importante. Néanmoins, comme nous le montrerons dans le premier exemple, l'intercompréhension intégrée peut justement démontrer la pertinence de cet axe où le travail de compréhension sur la langue va venir contribuer à la désopacification du document pour le bénéfice du travail disciplinaire.

Ce premier extrait issu de notre public français a été enregistré avec le groupe d'élèves de Première pendant la compréhension d'une affiche en portugais qui a présenté une difficulté dans son organisation, exacerbé par le fait qu'elle se présente dans une langue alors inconnue pour les élèves. Il est tiré de la première séance réalisée avec la classe portant sur le thème du droit de vote des femmes à la suite de la seconde guerre mondiale en Italie¹²⁵. Nous avons choisi de proposer une mise en perspective avec la situation du droit de vote des femmes dans d'autres pays européens comme l'Espagne et le Portugal, avec la possibilité donnée par l'intercompréhension intégrée de présenter des documents en langue source. L'extrait permet donc d'étudier non seulement les premiers comportements d'intercompréhension « naïfs » de la part des élèves vis-à-vis des documents en

¹²⁵ Annexe n°7.

langue médianes mais également les potentialités du travail d'intercompréhension intégrée dans la configuration qui nous a semblé la plus pertinente dans notre contexte.

Le document qui fait l'objet du travail de compréhension est une affiche de propagande visant à inciter les femmes à donner leur vote au dictateur portugais António de Oliveira Salazar, accompagnée pour l'activité d'un court texte explicatif sur le droit de vote des femmes au Portugal. Les parties les plus pertinentes de cette longue séquence portant sur le travail de compréhension de l'affiche sont disponibles en annexe¹²⁶, pour conserver dans le corps du texte les moments les plus intéressants pour l'analyse. Le travail commence après une question d'anticipation du document posée par la tutrice où les apprenant-e-s réfléchissent sur le but de l'affiche qui semble avoir été globalement compris par le groupe. Ce premier travail va ensuite faire place à la compréhension du document pour saisir les arguments développés par l'affiche dans le but de convaincre les femmes de voter pour Salazar. Les apprenant-e-s vont d'abord s'intéresser la première partie du document, servant d'introduction au reste des arguments :

Extrait n°24 : « votai por Salazar »

Terrain français – classe de Première

Matière : histoire-géographie section européenne

Repère protocole : 1^{ère} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : le droit de vote des femmes en Italie après la seconde guerre mondiale

Langues des documents présents dans l'activité : italien, espagnol et portugais

Date de l'enregistrement : 16/10/2019

1 T : secondo voi cos'è questa immagine co- qual è questo documento e cosa: qual è-

2 A1 : euh femme portugaise

3 T : il suo

4 A2 : fait euh

5 T : il suo

6 A2 : euh

7 T : obiettivo

8 A3 : hum euh per inci- incitare

9 T : hum hum

10 A3 : ça se dit pas si/

11 T : si

12 A3 : le donne a votare

13 T : sì ok per-

14 A2 : per Salazar

15 T : per chi per chi

16 A2 : per Salazar

17 A3 : per Salazar

18 T : hum hum

19 A3 : Salazar/

20 T : e quale argomento da

¹²⁶ Annexe n°4 1).

21 A3 : oula
 22 A2 : euh:
 23 T : (rires)
 24 A4 : ah ok euh:
 25 A2 : °mulher portuguesa Salazar°
 26 T : alors mulher portuguesa donc on avait dit femme portugaise
 27 A1 : euh grâce
 28 A3 : grâce au nouveau vote
 29 A1 : au nouveau vo- euh enfin
 30 A3 : à l'établissement des nouveaux
 31 A1 : non
 32 A4 : non à l'état nouveau
 33 A2 : ten c'est quoi tens
 34 A1 : à l'état nouveau
 35 A4 : à l'Etat neuf

Le travail de compréhension est dans ce premier passage guidé par la tutrice, et nous précisons à ce propos que si dans le cadre de cette première séance nous pouvons observer le premier exercice d'intercompréhension des apprenant-e-s, il s'agit pour nous également de la première fois que nous encadrions des apprenant-e-s pour un exercice d'intercompréhension intégrée. Le guidage en intercompréhension intégrée est en effet plus exigeant dans la mesure où il ne s'agit pas seulement de travailler sur la compréhension du code en soi mais accéder aux contenus disciplinaires qu'il véhicule. De ce fait les stratégies communément utilisées tel que l'approximation n'a pas la même valeur puisqu'elle ne doit pas représenter un obstacle à la conceptualisation disciplinaire, ce que nous étudierons en détails dans la partie suivante.

Pendant une dizaine de tours de parole, les élèves progressent en autonomie dans la compréhension du texte, avant de buter sur le verbe « *tens* », où la tutrice va essayer de faire appel à leurs connaissances de l'italien pour éclairer le sens de la proposition. Cette aide ponctuelle de l'italien se retrouvera ensuite une nouvelle fois dans l'extrait à l'initiative d'A1, une élève bilingue, mettant en lumière la cohabitation des langues en présence au sein de la tâche. La fin de la compréhension semble être prise en charge par A5 de façon plutôt réussie malgré une association entre liberté et ordre social dans sa reformulation, qui, dans l'affiche, représentaient en réalité deux propositions séparées.

Une fois cette introduction achevée les apprenant-e-s s'intéressent à la première phrase de l'affiche, qui va permettre d'entamer le travail sur le lien entre opacité linguistique et densité disciplinaire. Après le traitement de la première ligne du texte sans trop de difficulté les élèves butent sur la seconde proposition de la deuxième ligne. La tutrice propose alors de s'intéresser à la signification de « *não* » qui structure la phrase dans le but d'éclaircir le sens de la proposition problématique :

109 A1 : donc euh si ton mari
 110 A2 : mari
 111 A1 : ton frère

112 A2 : frères
 113 As : non tes frères
 114 A4 tes fils
 115 A2 : hum
 116 A1 : tes frères et tes enfants
 117 A5 : tes fils
 118 A3 : tes filles/
 119 T : hum
 120 A3 : fils
 121 A5 : vivent
 122 A1 : vivent
 123 A3 : filles et fils
 124 A4 : fils
 125 A2 : qu'ils ne
 126 A3 : d'accord
 127 A2 : marchent
 128 A1 : se nao marcharam
 129 A3 : °d'accord°
 130 A1 : se não
 131 A5 : °c'est filhos°
 132 A2 : qu'ils marchent/
 133 A1 : marcharam
 134 A5 : °c'était filhas°
 135 A1 : para os campos de la
 136 A2 : campos de euh
 137 A3 : c'est logique là
 138 A1 : ah/ s'ils marchent
 139 A2 : de bataille
 140 A1 : dans la bataille dans
 141 T : hum: regardez la phrase
 142 A3 : sur le champ de bataille
 143 T : se não marcharam para os campos de batalha
 144 A5 : si ils ne-
 145 T : qu'est-ce que c'est não
 146 A1 : ah/ ils doivent
 147 A3 : ils ne marcheront pas
 148 A1 : participer à la bataille
 149 A2 : si ils naissent
 150 T : hum:
 151 A3 : non não c'est non s'ils ne marcheront pas
 152 A5 : non
 153 A2 : s'ils naissent pour marcher non
 154 A1 : non ils doivent parce que c'est des hommes
 155 T : comment tu le sais
 156 A3 : parce que c'est ça ressemble à l'anglais au français il y a ne (rires)
 157 T : ouais (rires)
 158 A2 : (rires)
 159 A5 : l'anglais/

160 T : d'accord
 161 A3 : ben no não
 162 : A2 : ben XXX
 163 A5 : ah oui não
 164 A2 : ah/
 165 A5 : non
 166 A3 : je fais par logique
 167 A2 : ah oui
 168 A3 : en fait
 169 A2 : si ça marchait
 170 A3 : je je je me s- j'essaie toutes les langues
 171 A5 : ils ne marchent pas du coup en gros
 172 T : hum hum
 173 A1 : s'ils-
 174 A3 : ne marcheons
 175 A1 : n'allons marche
 176 A3 : pas pour le champ de bataille
 177 T : s'ils ne marchent
 178 A3 : pour nos champs de bataille
 179 T : pas
 180 A1 : pas-
 181 T : dans les champs de bataille
 182 A1 : bataille

A2 va être à l'origine de la résolution de l'opacité en identifiant correctement « *não* » comme marque de la négation ce qui permet de débloquer la situation pour s'intéresser à la proposition la plus importante de l'extrait : « *a Salazar o debes* ». Concernant la reformulation en français de ce passage, il convient de noter que le temps du verbe au passé a été reformulé au présent, à l'instar du verbe « *preservou* » plus haut. Dans la mesure où l'idée générale du document que les élèves doivent comprendre pour la construction du savoir disciplinaire ne semble pas obstruée par la compréhension approximative du temps des deux verbes, nous pouvons dire qu'il s'agit ici d'une approximation réussie. Le dosage du travail d'intercompréhension et de la poursuite de l'objectif disciplinaire est subtil et demande une grande attention pour ne pas transformer le travail en une simple compréhension du code. En effet, ce qu'il est ici important de comprendre ici sont les arguments développés pour inciter les femmes à voter pour Salazar. Le travail reprend donc sur la proposition « *a Salazar o debes* » répétée trois fois dans le document et au cœur de la compréhension de celui-ci, se révélant centrale pour la conceptualisation des contenus disciplinaires :

183 A2 : a Salazar o debes
 184 A1 : a Salazar o debes
 185 A2 : o debes c'est quoi
 186 A1 : o debes
 187 A5 : au dieu
 188 T : à votre avis

189 A2 : au droit le dieu
190 T : hum:
191 A5 : non
192 T : c'est-
193 A4 : devoir de de
194 T : è un documento per dire alle donne
195 A4 : hum
196 T : di votare per Salazar
197 A2 : ah euh
198 T : quindi è un po'
199 A2 : le devoir
200 T : hum: se tue figli
201 A5 : le droit
202 T : non non sono morti
203 A4 : au pouvoir euh
204 T : a chi
205 A4 : à Salazar au pouvoir
206 As : ouais
207 T : sì
208 A5 : (rires)
209 T : et
210 A2 : pouvoir on l'avait déjà trouvé non
211 T : o debes ça ressemble vraiment à à l'italien au français
212 A1 : devoir
213 A5 : devoir
214 T : hum hum donc
215 A5 : de
216 T : en fait à Salazar
217 A5 : de devoir
218 A3 : de devoir
219 A5 : de devoir
220 A3 : faire ça
221 A1 : °c'est le devoir°
222 A2 : de de le faire de
223 A1 : c'est le-
224 T : hum: (rires)
225 A2 : han (rires)
226 T : è è lui che ha permetto questo donc c'est à lui que
227 A4 : revient ce
228 A5 : revient ce droit
229 A2 : enfin
230 T : hum:
231 A2 : non
232 A5 : c'est grâce à lui qu'il y a ça
233 T : d'accord donc c'est à lui que vous
234 A5 : on doit ça pour lui
235 T : oui/
236 A1 : on doit faire ça pour lui

237 T : donc vous lui
238 A2 : donnez
239 A1 : devez
240 T : voilà (rires)
241 A4 : ah/ c'est c'est
242 A1 : debes
243 A4 : ça veut dire qu'on le doit

La compréhension de la proposition « *o debes* » pose problème aux apprenant-e-s, qui semblent également avoir des difficultés à relier la signification de cette proposition dans le contexte de la phrase et de l'affiche en général. La tutrice essaie de les guider pour inférer son sens en utilisant le contexte, dans le fait que l'affiche affirme que les femmes doivent à Salazar la survie de leurs proches et donc d'une certaine manière leur vote. La réponse est donnée par A5 au tour de parole 232 qui s'appuie sur la forme « grâce à » et A1 au tour de parole 239 qui donne la forme conjuguée du verbe « devoir » en direction des femmes portugaises auxquelles s'adresse l'affiche. Une fois cette proposition décodée nous observons la continuité de la compréhension qui va finaliser le passage du paradigme linguistique au paradigme disciplinaire. A3 va ainsi poursuivre l'exercice de la compréhension du document avec la phrase suivante, même si cette transition peut sembler un peu rapide. En effet, si l'opacité linguistique a été résolue par les apprenant-e-s, son lien avec le contenu disciplinaire ne sera réellement réalisé que plus tard grâce à la compréhension de la phrase suivante :

263 A2 : si ton amant
264 A1 : parce que est mort
265 A2 : doit mourir ou va mourir
266 T : hum:
267 A1 : foi mo- euh
268 A2 : ne veut pas mourir
269 A1 : fut mort
270 A4 : não c'est ne
271 A2 : ne veut pas mourir non
272 A1 : non
273 A4 : ne não c'est ne
274 A1 : XXX mort
275 A2 : ne veut pas
276 A4 : il l'a trouvé tout à l'heure
277 A1 : il est mort
278 A2 : ne va pas mourir en terre étrangère
279 A5 : oui/ c'es- ne não c'est ne
280 A2 : voilà en fait de de (rires)
281 A4 : si ton amant
282 A5 : si ton amb- am- amant
283 A4 : ah
284 A2 : ne va pas mourir en terre étrangère
285 A5 : c'est quoi ça ça veut rien dire
286 A3 : alors euh:

287 A2 : en terre étrangère
 288 A5 : s'il ne va pas mourir en terre étrangère
 289 A1 : non s'il meurt
 290 A2 : ben s'il va pas se battre
 291 A1 : mais justement
 292 A2 : mais si
 293 A1 : s'il meurt en terre étrangère
 294 A4 : on le doit à Salazar s'il va pas mourir en terre étrangère
 295 A2 : voilà/
 296 As : ah/
 297 A3 : ah oui
 298 A1 : c'est ce que j'ai dit vous me dites non
 299 A2 : de quoi
 300 T : de quoi
 301 A3 : ah donc elle
 302 A2 : mais
 303 A3 : le a Salazar o deve o deves ça agit pour la phrase qui est à chaque fois
 304 A2 : oui
 305 T : voilà c'est ça en fait
 306 A4 : ah/
 307 A5 : bravo
 308 A2 : s'il ne va pas mourir
 309 T : et vous hum
 310 A2 : en terre étrangère c'est grâce à Salazar
 311 A2 : il m'a fallu une demi-heure pour comprendre
 312 T : c'est un peu-
 313 A1 : ah ouais
 314 T : comment vous pouvez dire
 315 A5 : s'il est pas mort
 316 A2 : t'as compris/
 317 T : vous savez quand on vous incite à faire quelque chose
 318 A4 : propagande
 319 T : oui
 320 A5 : oui une propagande ouais ah mais c'est totalement une propagande ça
 321 T : (rires)
 322 A2 : ah mais là c'est
 323 A5 : bah votai pour
 324 A2 : déjà le mot-
 325 A3 : Salazar/

La reprise du travail s'effectue sur le mot « *noivo* », que le groupe va approximer en tant qu'« *amant* » (et non « *fiancé* »), qui, pour les besoins de la reformulation, semble acceptable. Le moment d'intégration se réalise dans la trentaine de tours de parole suivants où la compréhension de cette phrase va être reliée aux contenus disciplinaires. L'interaction est alors alimentée par l'ensemble du groupe et on peut observer la manière dont la présence de la tutrice s'efface progressivement jusqu'à la fin de l'extrait à mesure que la réflexion sur le sens de la proposition progresse. La difficulté de compréhension sur le sens de la phrase est éclairée progressivement pour arriver à sa compréhension approximative par A5 au tour de parole 288 (dans la mesure où ici aussi le temps du

verbe est modifié du passé au futur) et qui va être repris par A4 au tour de parole 294 pour le lier à la proposition précédemment traduite concernant le rôle de Salazar (« on le doit à Salazar s'il va pas mourir en terre étrangère »).

C'est au cours de ce dernier moment que le travail d'intercompréhension sur le document deviendra véritablement intégré en réunissant le paradigme disciplinaire et linguistique, où A3 va pointer au tour de parole 303 la manière dont la formule « *a Salazar o debes* » souligne chaque argument présenté pour inciter les femmes à voter. La résolution de l'opacité linguistique précédemment élucidée permet de faire le lien avec la densité disciplinaire. Si les apprenant-e-s avaient préalablement compris le but du document (inciter les femmes à voter pour Salazar), ils n'avaient pas pour autant énoncé de façon claire la nature de l'affiche en tant que propagande (de type électorale) en direction des femmes qu'A4 verbalise au tour de parole 318, ce qui représente un savoir linguistique inscrit (Gajo, 2006). Cet extrait exemplifie la manière dont l'opacité du document s'éclaircie avec sa compréhension et comment cela participe à la construction des contenus disciplinaires. Il illustre ainsi le fonctionnement de l'intercompréhension intégrée autour de l'axe opacité linguistique/conceptualisation disciplinaire, la désopacification de la langue permettant la désopacification du document ce qui en retour permet d'accéder aux savoirs disciplinaires.

Le second extrait que nous présenterons diffère sensiblement du premier en montrant le fonctionnement de l'intercompréhension intégrée d'une manière différente grâce à la présence d'un document en langue semi-inconnue qui est le latin. Comme nous l'avons dit dans la partie intermédiaire concernant la question des stratégies de compréhension la connaissance du latin a été une particularité de notre public italien et nous avons donc décidé d'insérer un document dans cette langue lors d'une activité arrivant à mi-parcours du protocole d'expérimentation et portant sur la figure de Galilée¹²⁷. Le document de travail sur lequel porte la séquence transcrite est la page de garde de son célèbre traité « *Sidereus Nuncius* ». Dans ce passage nous observerons la façon dont l'enjeu du document en latin va être de provoquer une activité de réflexion entre les langues en présence et connues à partir du terme « *gymnasii* » :

Extrait n°25 : « *gymnasii* »

Terrain italien – classe de *quarta*

Matière : histoire EsaBac

Repère protocole : 4^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : Galilée

Langues des documents présents dans l'activité : français, latin, catalan, occitan et roumain

Date de l'enregistrement : 24/11/2021

¹²⁷Annexe n°10.

1 T : et du coup l'auteur il présente ces planètes qu'il appelle
 2 A1 : euh: medicea sidere
 3 T : sì/ bene et-
 4 A1 : vabbè stella dei Medici perché lavorava s- sotto meh lavora euh
 5 T : (rires) sapete già tutto
 6 A1 : era sotto i Medici sì
 7 T : sì era sotto
 8 A2 : XXX
 9 T : sapete come-
 10 A1 : prima di andare a Venezia ovviamente
 11 T : oui et vous savez comment ça s'appelle
 12 A3 : XXXX
 13 T : quand quelqu'un de riche
 14 A4 : XXX dico
 15 T : euh aide les personnes à euh faire des
 16 A2 : ou magnate
 17 A4 : XXXX
 18 A2 : ou
 19 A1 : eh/ un me-
 20 A2 : un-
 21 A1 : mecenato
 22 A2 : mecenate
 23 A1 : mecenate
 24 T : mécénat sì bene
 25 A1 : et en français on dit
 26 T : mécène
 27 A1 : mécène
 28 T : °intéressant°
 29 A2 : °o anche patrone°
 30 A4 : °paXXXX°
 31 T : hum et juste dessous patrizio fiorentino comment vous traduisez
 32 A2 : patrizio
 33 A4 : patrizio
 34 A2 : XXXX
 35 T : (rires) et et-
 36 A1 : fiorentino
 37 T : so-
 38 A3 : XXXX
 39 T : euh dessous
 40 A3 : XXXX
 41 A1 : Galileo Galilei/
 42 A2 : patrizio
 43 T : non euh dessous
 44 A1 : ah dessous/
 45 T : (rires)
 46 A1 : para paravin- gymna- publico euh: matematico
 47 A2 : para-
 48 A1 : del
 49 A2 : pata-
 50 A1 : del gymnasio publico patauini che non so cosa sia
 51 T : questo ho visto anchi'o non avevo capito
 52 A1 : beh sarà il nome

53 A4 : dove/
 54 A1 : della scuola comunque
 55 A4 : dove
 56 T : euh qua
 57 A2 : patauini
 58 A1 : matematico del gymnasio
 59 A5 : eh
 60 A1 : publico
 61 A3 : eh il nome del corso
 62 A1 : beh sicuramente studiava- perché lo so per certo insegnava a l'università
 63 T : sì
 64 A1 : e patauini penso sia il nome
 65 T : (rires)
 66 A1 : del gymnasio
 67 T : sì
 68 A4 : patauini
 69 A5 : (rires)
 70 T : è c'est en fait je crois que c'est Padoue j'ai vu
 71 A4 : Padova
 72 A1 : ah Padova/
 73 T : sì
 74 A1 : sì ha insegnato a Padova quello sì
 75 T : sì
 76 A2 : ah patauini patauini
 77 A3 : patauini è Padova
 78 A1 : ah quindi è il gymnasio
 79 A3 : patauini
 80 A1 : publico di Padova
 81 T : bene et en fran-
 82 A1 : è vero è un genetivo

La première partie de l'extrait porte sur la compréhension de la proposition incluant le terme qui fera l'objet de la réflexion dans la seconde partie du passage, « *patavini gymnasii publico mathematico* ». Si les élèves n'ont pas de difficulté à comprendre « mathématicien » ou « public » (ce dernier terme étant néanmoins erronément associé par A1 à « *gymnasii* » alors qu'il s'applique en fait à mathématicien dans le sens « mathématicien public de l'université de Padoue »), le groupe bute sur « *patavini* », que la tutrice leur fournit finalement. Ce premier passage s'accompagne de quelques questions visant les savoirs disciplinaires, comme une interrogation de la tutrice sur le mécénat dans la première partie de l'extrait en lien avec les informations du document. Nous avons en effet tenté d'adapter notre guidage en Italie dans le but de favoriser l'apparition de séquences d'expansion que nous n'avions pas observées sur le terrain français. Néanmoins nous sommes rapidement arrivées au constat que ces séquences ne peuvent pas s'anticiper mais émergent de façon spontanée lorsque l'enseignant-e relie de façon habile le savoir disciplinaire aux négociations linguistiques comme le montre Dominguez-Fonseca (2017). Dans le cas de notre propre guidage il nous semble que leur absence pourrait être imputable à un manque de connaissances dans la matière enseignée.

Dans cet extrait, le point d'intérêt que nous avons identifié en amont de la séance était à trouver dans le mot « *gymnasii* », que le groupe a laissé dans sa forme initiale lors de la reformulation en transformant sa fin en « *-io* ». A1 cite notamment le fait de savoir que Galilée a enseigné à l'université, mais la compréhension du terme à ce stade de la séquence semble plus révéler de l'implicite que du concret. La tutrice va ainsi amener l'attention du groupe sur « *gymnasii* » en le reliant à la langue cible dans une question sur la connaissance de la part des apprenant-e-s d'un mot français commençant également par le préfixe « *gymn-* » :

- 83 T : en français-
- 84 A5 : XXX
- 85 T : est-ce que vous avez
- 86 A3 : pataiuni
- 87 T : déjà vu un mot qui commence par gymn
- 88 A4 : gymn/
- 89 T : gymna
- 90 A1 : gymnastique (rires)
- 91 T : ouais
- 92 A5 : gymna:
- 93 A1 : vabbè
- 94 A3 : il ginnasio/
- 95 A1 : en Italie on a le ginnasio
- 96 A5 : le ginnasio
- 97 A1 : qui est euh le:
- 98 A2 : le lycée
- 99 A1 : l'autre école que les
- 100 A2 : lycée
- 101 A3 : quelle
- 102 A2 : no/
- 103 A1 : lycée
- 104 A2 : è il primi due anni del liceo
- 105 A3 : esatto
- 106 A1 : eh
- 107 A2 : il ginnasio
- 108 A1 : vabbè ma noi al europeo XXXX
- 109 A3 : les deux premiers ans du lycée
- 110 T : ok d'accord
- 111 A4 : °si chiama così°
- 112 T : et en français un gymnase ça fait référence à quoi
- 113 A3 : un palestra
- 114 A1 : à oui
- 115 A3 : (rires)
- 116 A4 : à la-
- 117 A1 : au sport
- 118 A5 : la gym
- 119 T : sì
- 120 A4 : in tedesco gymnasium è XXXX-
- 121 A1 : ma la radice è la stessa di ginnastica e ginnasio
- 122 A2 : sì/ perché
- 123 A1 : è vero

124 A3 : sì
 125 A1 : perché il ginnasio sì sì sì
 126 A2 : è la palestra nella Xtera tipo quella
 127 A1 : sì sì sì
 128 A4 : dai raga
 129 T : donc en français voilà gymnase c'est l'endroit où on fait du sport c'est pas
 130 As : oui/
 131 T : ça se réfère pas à comme vous c'est ça le premier
 132 A4 : mais aussi en Allemagne c'est la scuola
 133 A1 : mais même en italien on dit ginnastica quand on fait du sport
 134 A4 : sì ma il ginnasio
 135 A1 : mais le ginnasio c'est
 136 A4 : en français c'est
 137 A2 : c'est la
 138 A4 : vraiment la salle de sport
 139 A2 : perché
 140 A1 : ah/
 141 A2 : vi ricordate
 142 A4 : e anche
 143 A1 : no
 144 A4 : in germania è la scuola
 145 A1 : no le
 146 A2 : perché vi ricordate che nella cosa c'era il gymn- Platone che faceva
 147 A1 : sì sì sì sì sì
 148 A2 : il gymnasio il gymnasio era s- tipo la parte
 149 A1 : sì/
 150 A2 : la parte aperta del cortile della scuola per questo si chiama ginnasio dove si fa ginnastica
 151 A1 : hum
 152 T : et en et donc en
 153 A1 : no vabbè cioè nel senso loro non faceva
 154 T : en al- en allemand c'est ça
 155 A4 : c'est le lycée

A1 propose le mot « gymnastique » au tour de parole 90, mais la discussion s'oriente finalement vers la signification du mot « *ginnasio* » en italien, faisant référence au contexte scolaire dans les deux premières années du lycée en Italie. La tutrice fait alors dériver la discussion vers sa différence avec le mot français « gymnase » au tour de parole 112, faisant référence au lieu où l'on fait du sport (la « palestra » comme le dit justement A2 peu après). A4 commence alors à prendre la parole pour faire une remarque sur la signification de « *ginnasio* » en allemand mais est coupé par A1 qui s'interroge sur le fait de savoir si « *ginnasio* » et « *ginnastica* » ont la même racine, une interrogation à laquelle vont répondre les autres élèves. La fin de l'extrait semble montrer deux discussions en parallèle : A1 et A2 évoquent leurs connaissances personnelles sur le personnage de Platon et l'étymologie de gymnastique tandis que la tutrice interroge A4 sur sa remarque précédente concernant l'équivalent allemand « *gymnasium* ». L'élève confirme qu'il fait également référence à l'enseignement secondaire, mettant en contraste la différence entre la langue italienne et allemande

ayant conservé la signification ancienne du mot en tant que lieu d'étude et le français pour qui « gymnase » fait référence à l'endroit où se déroule une activité physique.

Dans cet extrait le rapport entre opacité et densité est totalement différent. Tout d'abord le latin n'est pas une langue inconnue pour les apprenant-e-s, et le document ne représente en outre pas de complexité dans sa forme. L'opacité provient d'une réflexion sur le sens du terme « *gymnasii* », qui va permettre d'étendre l'objet disciplinaire discuté dans l'activité. Si nous ne pouvons pas parler ici de véritable séquence de réflexion au sens de Dominguez-Fonseca (2017) car les savoirs linguistiques en jeu ne sont pas directement utiles pour la conceptualisation disciplinaire mais périphériques à celle-ci (Gajo, 2006), le rôle du document en latin pour la mobilisation de connaissances en plusieurs langues dans le cadre d'une réflexion sur la polysémie d'un terme est néanmoins intéressant. Nous observons notamment la manière dont certain-e-s élèves à l'instar d'A4 vont réinvestir leurs répertoires langagiers ou bien leurs connaissances préalables comme A1 et A2, et comment cette séquence permet également de remettre au premier plan la langue cible, le français, en apportant une réflexion autour de la ressemblance et de la différence entre le « gymnase » français et le « *ginnasio* » italien. Nous pourrions dire que ce second extrait représente en quelque sorte le pendant du premier en représentant une orientation plus linguistique que disciplinaire dans la visée du travail effectué autour de l'opacité et la densité.

Au terme de cette sous-partie, l'apport des documents en langues médianes pour le travail sur la discipline enseignée semble être de deux ordres. Tout d'abord, celui d'effectuer un parallèle avec un événement histoire (mais aussi géographique) à travers la présence de ressources en langue source pour mettre en perspective le contenu disciplinaire en langue cible. Cela représente l'approche prise dans le premier extrait par la présence d'un document concernant le droit de vote des femmes au Portugal en parallèle à la question du droit de vote des femmes en Italie. Deuxièmement, lors de séances plus ciblées sur la figure d'un personnage historique à l'instar du second extrait, avoir recours à des documents en langue source permet un travail différent en s'appuyant sur le potentiel des codes supplémentaires pour la réflexion sur la langue et dans une moindre mesure le contenu, d'enseignement bilingue à plurilingue.

Ces deux points sont les éléments les plus visibles de notre travail et qui ressortent de manière plus importante dans nos enregistrements ainsi que dans le discours des apprenant-e-s au sein des questionnaires sur la question de l'apport de la présence de documents en langues inconnues pour la classe de DdNL¹²⁸. L'échantillon de réponses ci-dessous illustre cela en mentionnant des bénéfices en termes linguistiques et disciplinaires :

¹²⁸ Réponses dans leur totalité annexe n°5 1).

1. Cela a changé la langue, m'a permis d'avoir une richesse de langues différentes. En soi une richesse de contenu.
2. Imparare nuovi metodi per dire determinate cose, arricchimento di lessico, e mettere a confronto situazioni diverse in paesi diversi nello stesso periodo.

Quelques réponses évoquent également la façon de travailler différente apportée par l'intercompréhension intégrée avec l'opacité linguistique posée comme une plus-value pour le travail :

3. Studiando con i documenti in lingue differenti ha reso lo studio più interessante, attraverso questo mi sono soffermata maggiormente sulle parole in sé, facendo anche un'analisi di testo.
4. Cela a parfois permis de mieux comprendre le sujet traité car il était expliqué de façons différentes selon la langue utilisée. De plus, cela permettait de rendre l'activité plus variée, moins ennuyeuse.
5. Cela a permis de compléter les éléments que je n'avais trouvés dans les autres documents en d'autres langues et cela m'a permis d'agrandir mes connaissances.
6. Nonostante non conoscessi alcune delle lingue studiate sono sempre riuscito a comprendere gli elementi principali del testo. L'utilizzo di lingue diverse mi ha quindi aiutato a focalizzare l'attenzione sul significato globale di un testo.
7. Pour le travail comme nous ne comprenions pas la langue étudiée comme un texte en espagnol, portugais etc cela nous a permis d'étudier et d'essayer de comprendre tout le texte ce qui nous a permis de voir des détails qu'on aurait pas forcément remarqué si c'était en italien cela nous a permis d'être dans des conditions différentes pour comprendre certaines notions comme l'histoire de la Sicile et c'était assez intéressant de travailler dans ces conditions.

Enfin, nous retrouvons aussi d'autres effets plus généraux tels que l'évolution des points de vue sur la proximité des langues romanes :

8. Ha cambiato un po' la mia visione delle lingue romane. Ammetto che pensavo fossero più diverse fra loro, invece comparando testi di storia ho potuto notare similitudine nelle proposizioni nelle date, nei mesi dell'anno eccetera.

Au terme de cette première sous-partie, il nous semble pouvoir dire que le facteur « intercompréhension » venant complexifier le travail initial de l'enseignement bilingue se révèle porteur de potentialités pour les savoirs disciplinaires. Mais si cette configuration peut apporter une plus-value aux tâches demandées elle implique également une plus grande préparation en amont de la classe et un travail différent pendant les cours, ce qui peut dans une certaine mesure dérouter des espaces scolaires encore assez cloisonnés sur la question des langues. C'est pourquoi l'enseignement bilingue nous semble être un lieu de choix pour y insérer un parcours d'intercompréhension intégrée,

dans la mesure où, au moins pour ses orientations les plus récentes, les moments d'alternances entre les langues constituent un élément central de réflexion et d'investigation pour la recherche. C'est pourquoi l'intercompréhension intégrée, en favorisant ces moments d'alternances et en les mettant au centre du travail donne une nouvelle signification à la relation entre opacité et densité, ce qui est notamment visible pendant le travail d'approximation sur les langues médianes.

6.4.1.2 Négociations et enjeux de l'approximation

L'approximation est une composante fondamentale de l'intercompréhension, étant l'une de ses trois principales stratégies (Escudé & Janin, 2010). Il semble néanmoins que ses fonctionnements n'aient pas encore été totalement théorisés, et l'intercompréhension intégrée se prête particulièrement à des questionnements sur son rôle et ses enjeux dans les négociations dont elle fait l'objet. En effet, si l'intercompréhension développée dans les premiers projets promeut l'objectif d'une compréhension globale où l'approximation vient accompagner le décodage, en intercompréhension intégrée l'approximation peut être une « entrée en matière » mais ne doit pas se faire au détriment de la problématisation de la « mise en place des savoirs » (Dominguez Fonseca, 2017 : 230-231). L'approximation se retrouve donc dans une position paradoxale : si la compréhension des langues médianes reste soutenue par celle-ci selon les principes de l'intercompréhension, la visée disciplinaire du travail oblige également à une certaine précision. Or cela s'oppose également aux principes de l'intercompréhension qui ont toujours été de viser une compréhension globale.

Dans notre expérimentation, l'enjeu n'est pas exactement le même qu'*Euro-mania* dans la mesure où notre dispositif n'avait pas l'ambition de remplacer le cours des enseignant-e-s, mais de proposer des activités complémentaires aux thèmes abordés en classe. Notre compétence personnelle étant à trouver dans la didactique des langues et non de celle de l'histoire-géographique, nous ne pouvions pas prétendre à prendre en charge un tel enseignement de façon aussi complète que les activités réalisées en classe de langue. De ce fait, les contenus disciplinaires n'étaient pas exactement nouveaux et avaient déjà été ou seraient par la suite expliqués par les enseignant-e-s des classes. Si cela ne modifie pas la présence effective des approximations que nous retrouvons dans nos données cette précision représente un élément contextuel à garder à l'esprit.

Cette sous-partie étudiera donc les moments d'approximation que nous retrouvons dans les enregistrements et les paramètres de leur négociation, en autonomie lors du travail de groupe et/ou avec le guidage de la tutrice/de l'enseignant-e des classes concernées. L'objectif est également d'étudier plus en détails les enjeux de l'approximation en intercompréhension intégrée prise entre l'exigence de compréhension fine des contenus disciplinaires, sans remettre en cause les fondements du travail d'intercompréhension qui ne se revendique pas d'une compréhension exacte, mais donne

au contraire comme caractéristique fondamentale le droit à l'approximation. Cet exercice est délicat à mettre en œuvre, mais constitue également le cœur de la problématique de l'intercompréhension intégrée où la gestion de l'opacité des langues médianes pour la tâche disciplinaire représente le défi principal de la mise en place de l'approche en classe.

Le premier extrait que nous présenterons provient du terrain français de notre recherche et se déroule avec un groupe d'élèves de Seconde, montrant plusieurs étapes de leur travail de compréhension sur le premier document de l'activité en présence de l'enseignant de la classe et de la tutrice. Il s'agit d'un texte en portugais portant sur l'origine du drapeau sicilien, le thème de l'activité en cours étant une introduction à l'histoire de la Sicile à mi-chemin du protocole¹²⁹. L'interaction durant la tâche est assez chaotique et inégale, ponctuée par de nombreux apartés et pauses dans le travail sur l'activité, et nous avons donc sélectionné les trois passages les plus pertinents pour notre objet. Dans le passage ci-dessous le groupe vient de commencer le travail de compréhension du texte mais est arrêté momentanément par une difficulté causée par le mot « *tríscele* » dont la signification reste opaque. La reprise du travail se fait finalement après quelques minutes à l'initiative d'A1 :

Extrait n°26 : « approximation France »

Terrain français – classe de Seconde

Matière : histoire-géographie section européenne

Repère protocole : 3^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : introduction à l'histoire de la Sicile/la Sicile antique

Langues des documents présents dans l'activité : portugais, catalan, espagnol et italien

Date de l'enregistrement : 22/11/2019

- 1 A1 : juste après c'est au centre
- 2 A2 : au centre a ca-
- 3 A1 : cabaçaea
- 4 A2 : euh-
- 5 A1 : la cabeça
- 6 A2 : cabeça cabeça
- 7 A1 : c'est la pièce c'est pas la maison la cabeça
- 8 A2 : hum/
- 9 A1 : ça me dit un un truc ce mot la cabeça
- 10 A3 : c'est pas la maison
- 11 A2 : je crois
- 12 A3 : ah mais attend mais il faut regarder l'image
- 13 A2 : à la maison de la Medusa
- 14 A3 : c'est pas la tête de Medusa
- 15 A1 : ben ouais
- 16 A3 : la tête de Medusa ah oui-
- 17 A1 : et trois

¹²⁹ Annexe 8.

18 A3 : parce que parce que en
 19 A1 : la la cabosse non ça se dit c'est en italien la cabocha
 20 A3 : en espagnol ça se proXX même chose
 21 A1 : en gros ça veut dire la tête
 22 A3 : oui mais non c'est possible
 23 A1 : donc boum
 24 As : (rires)
 25 A3 : la tête euh et trois euh ben les trois qu'il y a autour mais je sais pas ce que c'est trois espigas

La reprise du travail porte pour quelques tours de parole sur la négociation de la signification de « *cabeça* » qui est rapprochée de « maison » par A1. A3 va alors pointer le lien entre le texte et l'image présente à ses côtés qui représente la région avec son drapeau, ce qui permet au groupe d'inférer la signification de « *cabeça* » à celle de tête en s'appuyant également sur les langues connues. Cet aller-retour image-texte montre comment les phases d'approximation peuvent aussi être soutenues par des éléments non-linguistiques, A3 ayant été ici la seule à faire le lien entre « *cabeça* » et l'illustration du drapeau pour la compréhension du terme. Cette reprise du travail est néanmoins une fois de plus arrêtée par la proposition « *espigas de trigo* » dont la négociation constituera l'objet principal de cette analyse. La compréhension reprendra lors du passage de l'enseignant et de la tutrice dans le groupe pour négocier sa signification, où l'enseignant va également pouvoir éclairer les élèves sur le terme « *tríscele* » leur ayant auparavant posé problème :

26 A1 : est-ce que déjà les trois langues c'est du portugais de l'espagnol et du catalan
 27 A3 : ou c'est tous de l'espagnol
 28 P : catalan en deux portugais catalan espagnol +
 29 A1 : le portugais c'est compliqué quand même
 30 P : non l'écrit ça va c'est à l'oral surtout
 31 A1 : il y a pleins de mots qu'on comprend pas trop
 32 P : qu'est-ce que vous comprenez pas par exemple
 33 A1 : euh ça- ben ben ça on a compris le le début mais tout ça après on comprend pas trop enfin pas vraiment
 34 A3 : et ça aussi
 35 A1 : enfin surtout ce mot là
 36 P : parce qu'en fait + je peux pas vous donner la réponse
 37 As : (rires) ++
 38 P : en fait ça désigne le nom du drapeau on l'utilise que pour ça
 39 A1 : ah ah/ et euh il y a un truc qui ressemble à trois et elle a trois jambes
 40 P : hum c'est ça ++
 41 A3 : du coup c'est caractérisé par trois jambes euh °XXXX°
 42 A1 : XXX
 43 As : (rires)
 44 A1 : alors on a compris ce mot
 45 T : trís- tríscele
 46 A1 : c'est qu'elle a trois jambes
 47 T : oui

48 A1 : et enfin °ça a un rapport avec ça°
 49 T : hum hum
 50 A1 : on a pas vraiment compris le mot mais
 51 T : pourquoi vous avez ben si vous avez compris pourquoi vous avez pas vraiment compris
 52 A1 : bah parce que on enfin on sait pas ce que le mot veut dire mais on croit qu'il y a un rapport avec les jambes
 53 T : hum hum
 54 A1 : et euh
 55 T : alors a cabeça de Medusa ça vous fait-
 56 A1 : ça c'est la tête de la Méduse
 57 T : hum hum e tres espigas de trigo
 58 A1 : tre ben il y a re trois
 59 A3 : euh espigas
 60 A1 : ah si ça se trouve ils parlent des petits trucs là
 61 A3 : mais oui c'est ça mais c'est c'est
 62 T : espigas ça c'est très proche du français
 63 A1 : les euh c'est une plante
 64 T : euh: non c'est la partie d'une plante
 65 A1 : °espigas° les épines/
 66 T : euh non presque/
 67 A1 : les °espigas°
 68 T : re- e- essayer de voir je sais que ça re- enfin c'est pas exactement enfin ils l'ont-
 69 A1 : les fleurs/
 70 A3 : les bourgeons
 71 T : hum: ils l'ont un petit peu customisé mais euh re- et peut-être essayez de voir euh la la troisième phrase ils parlent de deux cités et qui sont euh: qui ont euh comment dire des caractéristiques qui peuvent vous aider à déchiffrer ça
 72 A1 : ben c'est une des c'est des cités agricoles
 73 T : hum hum et donc quand c'était des cités agricoles-
 74 A1 : blé/
 75 A3 : c'est pas des germes de blé
 76 T : pas germe
 77 A1 : oui tiges/
 78 T : non (rires)
 79 As : (rires)
 80 T : quand on dit un
 81 P : c'est au-dessus
 82 A3 : un épi de blé
 83 P : de la tige
 84 T : hum (rires)
 85 A1 : ah/ °espigas° du coup c'est des épis de blé
 86 T : hum hum
 87 A1 : alors la tête de la Méduse
 88 T : hum hum
 89 A1 : ah/ au centre au centre
 90 T : hum hum
 91 A1 : il y a la tête

92 A3 : au centre
93 A1 : de la Méduse
94 T : hum hum
95 A1 : et les trois épis de blé
96 T : hum hum
97 A1 : pernas ça veut dire les jambes je pense
98 A3 : après dobradas euh
99 A1 : dobradas
100 A3 : pernas dobradas

Suite à une courte discussion sur l'identification des langues des documents présents dans l'activité, l'enseignant oriente le groupe sur la compréhension du mot « *tríscele* » en l'associant à la représentation des trois jambes sur l'image, utilisant ici également l'aide visuelle pour la désopacification du terme. L'interaction se poursuit ensuite avec la tutrice, et laisse penser que la signification du mot n'est pas totalement admise par le groupe, même si le travail de compréhension reprend sur l'autre élément problématique, « *espigas de trigo* ». La tutrice va d'abord amener l'attention du groupe sur « *espigas* », où le mot « épis » semble plus facilement reconnaissable. L'aller-retour texte-image est une nouvelle fois mis à profit, ici à l'initiative de la tutrice qui tente de guider le groupe à faire le lien entre « *espigas* » et un passage du texte mentionnant le qualificatif d'agricole au tour de parole 71. Ce recours permet ainsi de retrouver la signification de « *trigo* » avant celle d'« *espigas* », une nouvelle négociation s'entamant donc sur la compréhension de ce dernier terme. Si A1 avait inféré la signification de « blé » au tour de parole 74 c'est finalement A3 qui au tour de parole 82 va énoncer la signification complète de la proposition. Cette négociation se termine sur une reprise des éléments de la description du drapeau par A1 avant de poursuivre la compréhension du texte.

Cet extrait illustre la manière dont la négociation de l'approximation peut s'appuyer sur des éléments extra-linguistiques en tant qu'aide supplémentaire pour la compréhension. Ici, nous voyons que cette aide n'a néanmoins pas été suffisante en elle-même et que l'enseignant d'histoire de la classe et la tutrice ont dû apporter leur guidage aux apprenantes pour arriver à la compréhension du passage problématique. Dans cette configuration l'enjeu de la négociation de l'approximation se trouve dans l'acte de guidage à travers le fait de laisser au groupe la possibilité de gérer leur compréhension sans leur donner la réponse attendue, mais en pointant des éléments facilitateurs qui peuvent les mettre sur le bon chemin. Cela permet également de relier l'exercice de désopacification de la langue aux contenus disciplinaires, en associant les deux préoccupations dans le renvoi à des éléments disciplinaires pour la compréhension des éléments linguistiques du texte.

Dans cet extrait la négociation de cette approximation se révèle importante pour la tâche finale sur le document demandée aux apprenant-e-s qui est de répondre à une question sur l'envers de l'adoption du drapeau sicilien et de sa signification. L'enseignant est présent lors de cette phase de

mise en lien des informations comprises dans le texte à l'exercice de réponse à la question sur le document. Nous pouvons observer comment son guidage va permettre de réinvestir le précédent travail de compréhension avec la réponse à la question directrice du texte sur l'origine et la signification du drapeau sicilien :

- 101 A1 : l'origine ben c'est que il y a eu un évènement historique et du coup beh +
102 A2 : c'est grâce à cet à cet évènement que
103 A1 : que le drapeau il s'est fait euh que le drapeau a été adopté
104 P : est-ce que vous avez une année pour cet évènement
105 A1 : 1282
106 P : et est-ce que vous arrivez à traduire le nom de l'évènement
107 A1 : vesperas ben déjà c'est Sicile à la fin
108 A2 : ouais
109 A1 : sicilien
110 P : hum
111 A2 : et vesperas
112 A1 : c'est un nom/ propre/
113 P : c'est un mot oui plutôt c'est dans le langage religieux
114 A1 : du coup il y est en français
115 P : c'est quasiment le même en français + vesperas en français on dit vêpres les
vêpres siciliennes
116 A1 : ah/ c'est qui enfin c'est c'est
117 P : les vêpres non c'est une prière
118 As : ah/
119 A1 : ok
120 A3 : si c'était la même chose ça se traduirait pas
121 A1 : bah si °c'est comme Dieu en italien c'est pas pareil tu le dit pas de la même
façon que nous XX genre là XX°
122 A3 : non mais
123 A1 : bah oui regarde euh bah oui
124 As : (rires)
125 P : donc quelle est on a dit l'origine après il significato
126 A2 : euh
127 A1 : ben la signification c'est ce qu'il y a entre parenthèses mais on arrive pas trop
à la comprendre
128 P : hum non c'est pas la signification quelle est la signification du drapeau
129 A1 : c'est pas la signification/
130 P : quelle est la signification du drapeau
131 A3 : c'est pas boa sorte °je sais pas quoi°
132 A1 : ah non
133 P : alors-
134 A1 : ça représente ah ça représente deux cités Palerme et Corleone
135 P : hum
136 A1 : et ça représente une cité agricole
137 P : comment du coup comment ce drapeau représente le caractère agricole
138 A1 : parce qu'il y a des épis de blé
139 P : hum déjà + et les deux cités elles sont représentées comment
140 A1 : par deux couleurs différentes ++
141 P : d'après vous pourquoi trois jambes trois épis trois épis de blé
142 A1 : hum: ++ parce que c'est presque en 1300
143 P : non

- 144 As : (rires)
- 145 P : regardez la Sicile à quoi elle ressemble
- 146 A1 : elle a trois en- en- trois cotés trois
- 147 P : elle a quoi comme comme forme dites-moi
- 148 A2 : triangle/
- 149 A1 : un triangle
- 150 P : hum ça symbolise la la Sicile le triangle

Ce dernier passage illustre l'enjeu de la négociation précédente concernant la signification d'« *espigas de trigo* » pour la réponse à la question directrice du document. L'enseignant lie les informations comprises dans le texte aux contenus disciplinaires en relevant la manière dont les épis de blé peuvent représenter le caractère agricole de la Sicile (la question du terme « *tríscele* » étant également reprise avec une interrogation de l'enseignant sur l'abondance de référence au nombre trois dans la description du drapeau à la fin de l'extrait). Dans ce dernier passage l'interaction se déroule presque exclusivement entre A1 et l'enseignant (avec quelques rares prises de parole d'A3), et il nous est donc difficile de nous prononcer sur la compréhension du groupe entier dans la mesure où A2 et A4 semblent totalement effacées du travail. Cette situation rencontrée avec certains groupes contraste énormément avec celle d'autres groupes d'apprenant-e-s plus actifs-ves et surtout plus autonomes pour la conduite du travail sur les activités.

La source de ces différences notables est difficile à identifier clairement, pouvant être le résultat d'un manque de concentration le jour de l'activité, des difficultés à travailler en groupe pour certain-e-s apprenant-e-s ou le fait d'avoir moins de facilités à prendre la parole en classe etc. On peut aussi s'interroger sur le rôle des répertoires langagiers dans la mesure où, dans ce groupe, A1, qui gère presque entièrement l'interaction est bilingue de langue française/italienne. Cela rappelle les recommandations de Berthele et Vanhove (2014) sur le fait de ne pas faire en sorte que l'intercompréhension privilégie les personnes aux répertoires déjà conséquents au détriment des apprenant-e-s ayant moins de ressources linguistiques à leur disposition pour le travail métalinguistique. Néanmoins, au vu du travail de ce groupe pris dans sa globalité et sur la base de l'écoute des enregistrements des autres groupes ce jour-là il nous semble qu'il s'agisse plus ici d'un problème de méthode de travail, d'un manque de concentration et/ou d'une question de personnalité relative à chaque apprenant-e.

Dans le but de mettre en parallèle cette séquence tirée de notre terrain français, nous présenterons ci-dessous trois passages successifs enregistrés en Italie avec un même groupe de la classe de *terza* dans le cadre d'une activité sur le thème de l'hérésie au Moyen-Age¹³⁰ à mi-chemin du protocole d'expérimentation. Ces trois passages montreront les négociations d'une approximation dans trois contextes différents : en autonomie, avec la tutrice et avec l'enseignante de la classe. Le

¹³⁰ Annexe n°9.

premier et le dernier passage portent sur la compréhension d'un texte en roumain sur le sujet du catharisme, tandis que l'extrait intermédiaire a pour objet la compréhension d'un texte en occitan sur la présence cathare à Carcassonne. Dans le premier extrait le groupe s'interroge sur la signification d'une proposition lexicale géographique pour déterminer le contexte d'apparition et d'expansion du catharisme en France et sa diffusion en Europe. La transcription intégrale de ces trois extraits est disponible en annexe¹³¹. Dans ce premier passage nous voyons comment le travail de groupe permet d'effectuer un « contrôle » sur la compréhension en s'appuyant sur les éléments contextuels du texte pour venir rectifier un contre-sens :

Extrait n°27 : « approximation Italie »

Terrain italien – classe de *terza*

Matière : histoire EsaBac

Repère protocole : 3^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : l'hérésie au Moyen Âge

Langues des documents présents dans l'activité : catalan, roumain, occitan, français

Date de l'enregistrement : 05/11/2021

21 A1 : è apersa nel secolo decimo nel nella Francia del sud est nella regione della Languedoc e nei monti Pirenei

22 A3 : secondo me è

23 A4 : no/

24 A3 : sud vest secondo me è ouest

25 A1 : ah quindi

26 A3 : ovest

27 A1 : ovest sud ovest della Francia

28 A2 : che sarebbe

29 A1 : la regione della Languedoc

30 A2 : dove si parlano la lingua d'oc no XX

31 A1 : no è l'est

32 A2 : no vabbè raga

33 A1 : o no no forse hai ragione tu

34 A2 : boh Languedoc

35 A1 : forse hai ragione tu quindi è sud ou- sud ovest della Francia

36 A2 : eh sì

37 A1 : nella-

38 A2 : perché ci sono i Pirenei

39 A1 : regione della LanX nei monti Pirenei eh allora sudest i Pirenei sono al sudest della Francia

40 A2 : ma no

41 A3 : ma va

42 A2 : sono al sud ovest

43 A1 : scusa sulla Spania scusa scusa (rires) quindi

¹³¹ Annexe n°4 2).

44 A2 : ci perdoni

45 A1 : sudovest della Francia nella regione della della Languedoc nei monti Pirenei e poi si espanse in tutta l'Europa

46 A2 : d'ovest/

47 A1 : d'ovest

Dans ce premier passage la négociation porte sur la proposition « *în Sud-Vestul Franței* », reformulé tout d'abord par « sud-est de la France ». Néanmoins, en s'appuyant sur la partie suivante de la phrase mentionnant une indication géographique contradictoire dans l'évocation des monts Pyrénées, A2 va faire renégocier à A1 sa proposition pour arriver à « sud-ouest » qui est le terme attendu. Cette séquence qui montre la négociation d'une approximation en autonomie par le groupe d'apprenantes met en lumière la manière dont la compréhension est pensée de manière commune même si A1 est celle qui gère ici le travail de reformulation. Pendant la réalisation du parcours nous avons en effet laissé la gestion de l'organisation du travail de compréhension à l'appréciation des groupes. Il a visiblement été décidé pour ces apprenantes le fait de « dédier » la compréhension de chaque texte à une personne, en l'occurrence A1 pour ce passage. Mais cette séquence montre que les autres membres du groupe ne sont pas passives et peuvent remettre en question la reformulation proposée comme c'est le cas ici, ce qui évite non seulement un contre-sens mais contribue à la suite du travail en permettant de réinvestir cette négociation dans une autre occurrence d'« ouest » à la fin du passage.

Dans le second extrait présenté ci-dessous qui porte sur la compréhension d'un texte en occitan dédié à la présence cathare dans la ville de Carcassonne et ces conséquences c'est A2 qui gère la reformulation des informations présentes dans le document. Nous y observerons la négociation d'une approximation en présence de la tutrice et la façon dont son guidage sera reçu par le groupe, et en particulier A2 :

48 A2 : e allora i visconti tolleravano e non pr- no no eh forse i visconti lo tolleravano e non proteggiavano l'eretg- l'eresia sulle loro terre e:

49 A1 : secondo me è pro- tipo praticavano no/

50 A2 : boh non lo so

51 T : (rires) eh secondo voi se l'ho s'ils le toléraient + s'ils le toléraient du coup

52 A2 : oui

53 T : est-ce que forcément ils le protégeaient ou pas

54 T : parce que

55 A2 : pas

56 T : s'ils le toléraient

57 A1 : pas parce que

58 A2 : hein/

59 A1 : se lo tolerano non lo proteggono

60 A2 : ah/

61 T : sì o no

62 A1 : no

63 T : no/
 64 A2 : ah/ okay
 65 A1 : parce que tolérer euh peut-être un avoir un signifie pas positive
 66 T : oui/ ça c'est vrai + c'est vrai mais puisqu'ils le toléraient dans un certain dans un certain sens hum ils ils euh ils permettaient aussi que ces personnes elles soient là donc dans un certain sens elles les protégeaient aussi mais c'est vrai que le mot tolérer ça ça a pas forcément un sens très positif comme mot
 67 A1 : quindi lo proteggono
 68 A3 : proteggono
 69 A2 : eh no a- aspetta
 70 A1 : XXX
 71 A2 : quindi lo proteggono o non lo proteggono
 72 A1 : lo proteggono
 73 A1 : cioè io ho capito che lo tolerano eh ma qui c'è scritto emai emai mi fa pensare a mai o jamais che si scrive in modo simile quindi magari lo tolerano ma non lo proteggono + ah no no casino/ allora non (rires) cioè non proteggono l'eresia nel loro nelle loro terre raga non lo so sì/ vai
 74 T : (rires)
 75 A2 : (rires) questa cose attitudine di tolleranza
 76 T : °XXXX spiegazione su questa cosa però XXX°
 77 A1 : ah/ ok euh questa attitudine di tolleranza ha per conseguenza la fine della dinastia e la perdita dell'indipendenza occitana ah/ voilà che è occitano

Ce passage est particulier dans la mesure où il ne présente pas la négociation d'une approximation de type linguistique mais sur le sens du mot traduit. A2 identifie en effet directement les verbes « tolérer » et « protéger », mais s'interroge sur le sens à leur donner dans le contexte de la phrase. Le doute porte sur l'adverbe « *emai* » (« et aussi, et même ») situé entre les deux mots et le fait de savoir si le pouvoir en place à Carcassonne tolérait et protégeait les adeptes cathares ou les tolérait seulement. A1 s'appuie sur la définition de « tolérer » au tour de parole 65 qu'elle pointe justement comme n'étant pas totalement positive, tandis que les doutes d'A2 viennent plutôt de la présence de l'adverbe « *emai* » qu'elle rapproche à l'italien « jamais ». La tutrice va finalement trancher en expliquant que la tolérance équivaut à leur protection (ce qui est notamment important à comprendre puisque cette protection est ce qui va mener la dynastie alors en place dans la ville à tomber pendant la croisade organisée contre cette présence cathare).

Il est intéressant d'observer la façon dont A2 opère une sorte de négociation latérale après cette précision de la tutrice, permettant notamment de comprendre le cheminement de sa réflexion concernant l'adverbe « *emai* » au tour de parole 73. Nous observons également que la reprise du travail suit sa propre approximation et non celle précédemment négociée, ce qui pourrait suggérer que l'explication donnée par la tutrice n'a pas été jugée satisfaisante par l'élève. Ce passage est intéressant à étudier dans une mise en perspective sur le rôle du tuteur/de la tutrice dans la négociation en intercompréhension. Si celui/celle-ci est là pour guider la compréhension, cette

personne ne détient pas un savoir supérieur par rapport aux apprenant-e-s et il semble que cet extrait mette en lumière cette situation. Si la tutrice vient apporter une précision sur l'approximation de la signification du terme par le groupe, A1 comme A2 montrent dans leur discours le fait que leur propre compréhension se place au même niveau que celle de la tutrice, voire même prend le pas sur celle-ci dans le cas d'A2.

Dans le dernier passage présenté le groupe va venir à bout d'un problème de compréhension sur le texte roumain présent dans l'activité lors de la négociation en autonomie d'une approximation qui n'a visiblement pas été jugée satisfaisante. Cette résolution va s'appuyer sur l'aide apportée par la professeure d'histoire de la classe, mêlant un appui linguistique et disciplinaire. Dans la phase de compréhension initiale de la proposition le groupe avait en effet hésité sur la signification à donner à ce passage faisant l'objet de la négociation suivante en présence de l'enseignante :

- 1 A1 : i catari hum si pro- o no si pronunciano dentro una morale ascetica
- 2 A2 : non è tipo si protragono no no no non lo so hum quanto arrabia mi arrendo
- 3 A1 : si dichiarano dentro una morale ascetica et-
- 4 A3 : vai avanti
- 5 A1 : quindi protivat casatorie XX
- 6 A2 : sei calma poverina
- 7 A1 : cosa/
- 8 A2 : no [prénom A3 anonymisé]
- 9 A1 : eh:
- 10 A2 : don't be a bitch
- 11 As : eh/
- 12 A3 : queste parole
- 13 A1 : ah tipo rifiutono il giuramento di castita/ o no oppure lo vogliono il giuramento di castita no lo so si è considerando
- 14 A2 : secondo me è non lo vogliono
- 15 A1 : lo vogliono/
- 16 A2 : secondo me no
- 17 A2 : eh no perché cioè repu- tipo repudiano
- 18 A1 : repudiano
- 19 A2 : come repudiare
- 20 A1 : repudiare depunea

Ce premier passage montre la tentative de reformulation du groupe sur la proposition « *depunea jurament de castitate* ». Si les quatre apprenantes identifient « *juramente de castitate* » comme « vœu de chasteté », cela n'est pas le cas pour « *depunea* », qu'elles tentent d'interpréter pour savoir si la signification du verbe est positive ou négative. Se basant finalement sur un rapprochement entre « *repudiare* » et « *depunea* » les apprenant-e-s décrètent que le verbe a un sens négatif, dans le sens de rejeter le vœu de chasteté comme on peut l'observer au tour de parole 14 par A2 (« *secondo me è non lo vogliono* »). Néanmoins, durant le passage de la professeure d'histoire de la classe à la fin de l'activité qui vient s'assurer de leur compréhension des textes, le groupe va évoquer cette

proposition, ce qui semble vouloir indiquer que leur précédente approximation avait retenue leur attention comme étant inachevée ou tout du moins n'étant pas totalement convaincante. Cela va générer une nouvelle séquence de négociation sur la signification de « *depunea* » encadrée par l'enseignante dans le but de venir en clarifier la signification :

- 92 P : căsătoriei qua ti dice jurament de castitate
93 A1 : eh sicuro pensiamo che loro-
94 P : quindi a che cosa
95 A1 : rifiutavano il giuramento di castità perché questo depunea era una
96 P : hum:
97 A1 : XXXX
98 A2 : pensavamo boh quindi
99 P : invece depunea de
100 A1 : eh
101 P : pu na cosa può essere
102 A1 : tipo
103 A2 : ah forse
104 A1 : °deporre°
105 P : come la gallina de-
106 A3 : depone
107 P : deporre ok questo depunea
108 A2 : e qui le nostre
109 P : depunea deporevano giuramento
110 A2 : quindi le nostre credenze
111 P : di castitate
112 A2 : sono state
113 P : okay/
114 A2 : XXXX
115 A1 : lo rifiutavano cioè
116 A2 : no no
117 P : deporevano cioè
118 A2 : quindi erano favorevoli
119 A1 : ah/
120 P : deporre nel senso di prestare
121 A1 : ah:

La séquence commence par une question de l'enseignante sur les éléments problématiques, aboutissant à une première résolution sur la compréhension du mot « *depunea* ». Les apprenant-e-s avaient précédemment associé « *depunea* » à répudier, suggérant donc un sens négatif, mais la professeure va tenter de leur faire induire la signification réelle sur la base du recours au verbe italien, « *deporre* » (déposer ou pondre, d'où la référence à la poule) qui est retrouvé par A1 au tour de parole 104. Les apprenantes comprennent donc que leur précédente compréhension est erronée, ne répudiant pas le vœu de chasteté mais le déposant. Si l'enseignante aurait pu s'arrêter là, celle-ci continue son guidage en s'intéressant à « *casatoriei* » (« mariage ») que le groupe avait occulté lors de

leur premier traitement du texte. La signification de ce terme, assez opaque, va être inféré grâce à l'aide de l'enseignante passant par un recours aux savoirs disciplinaires comme élément favorisant :

- 122 P : giuramento di castità e quindi questi căsătoriei hum hum
123 A2 : quindi non abbiamo capito nulla
124 A1 : hum: non so casa/
125 P : hum
126 A1 : le donne no o i monaci
127 A2 : secondo me °i monaci°
128 P : quindi a da fare con la casa e con la castità
129 A3 : casa e castità
130 P : qui
131 A2 : o magari le suore non lo so
132 P : no euh eh eh quindi catari si hum pentru per moralia ascetica quindi
133 A2 : possono essere tipo i monasteri
134 A1 : le chiese/
135 P : no allora volendo
136 A2 : desperando (rires)
137 P : la morala ascetica okay in che modo morale ascetica
138 A2 : se-
139 P : castità
140 A2 : sì XX
141 P : casa quindi cos'è che facevano
142 A2 : stavano a casa
143 P : non si
144 A1 : muovevano
145 P : no ++
146 As : non si sposavano/
147 P : sposavano
148 A1 : okay
149 A2 : oddio non si sposavano
150 P : non si sposavano perché facevano il giuramento di castità

La professeure va s'appuyer sur l'idée de morale ascétique présente dans la phrase qui avait été compris par les apprenant-e-s pour faire inférer la signification du terme au groupe. En incitant le groupe à verbaliser ce que la morale ascétique leur évoque au tour de parole 137 (« *la morala ascetica okay in che modo morale ascetica* ») plusieurs réponses sont données, tel que l'idée de monastère, des sœurs, d'église etc. Ce détour par les savoirs disciplinaires permet finalement d'arriver à la signification de mariage et le fait de ne pas se marier (et en particulier d'être contre le mariage, même si le terme « *impotrivit* » est ignoré dans la proposition ce qui aurait précisé la dernière remarque de l'enseignante associant la chasteté au fait de ne pas se marier).

Ce dernier passage nous semble particulièrement intéressant à étudier dans la mesure où il montre un moment où l'enseignante va revenir avec les membres du groupe sur une négociation initiale d'une approximation pour résoudre un problème de compréhension. Le guidage de

l'enseignante, qui a été confrontée pour la première fois à l'intercompréhension lors de l'expérimentation, illustre de nombreux réflexes pertinents, tel que le fait de passer par un mot similaire en langue première ou s'appuyer sur les éléments contextuels pour la compréhension (faisant ainsi dans ce cadre le lien avec la discipline). Finalement, nous voyons comment son guidage permet de mettre le groupe au centre des négociations sur la langue mais aussi sur les contenus disciplinaires en les encourageant à induire la signification d'éléments problématiques par elles-mêmes.

Nous avons pu observer dans cet exposé les diverses formes que prennent les négociations des approximations repérables dans nos données et leurs enjeux. La stratégie de l'approximation est à l'origine des premiers projets d'intercompréhension avec ce que Blanche-Benveniste (2008 : 58 dans Bonvino, Fiorenza & Cortés Velásquez, 2018) appelle le « droit à l'approximation » dans le fait de ne pas viser une compréhension mot à mot mais plutôt proposition par proposition. Son utilisation est particulièrement importante dans l'activité de compréhension d'un texte dans une langue qui nous est inconnue, sans quoi le travail ne pourrait pas aller de l'avant. L'approximation doit donc être vue comme une « aide efficace » qui peut, selon les cas, se suffire à elle-même ou constituer une étape vers une compréhension plus serrée de l'énoncé » (Escudé & Janin, 2010 : 46-47).

Cet effort de compréhension plus fine est visible en intercompréhension intégrée dans l'intersection entre langue et discipline, dans la mesure où une compréhension approximative ne doit pas représenter un frein pour les savoirs disciplinaires (Dominguez-Fonseca, 2017 : 230-231). En intercompréhension intégrée cet enjeu est central dans la mesure où la compréhension des énoncés en langue médianes a pour but la conceptualisation des savoirs disciplinaires véhiculés dans les textes. Cela implique un effort de précision dans la mesure où les imprécisions apportées par des approximations défectueuses peuvent intervenir au détriment du travail sur les contenus disciplinaires. Les négociations autour des approximations permettent donc de résoudre une approximation initiale voire rectifier un contre-sens mais surtout d'affiner la compréhension au profit des savoirs disciplinaires.

L'approximation est donc particulièrement complexe mais également intéressante à étudier en situation d'intercompréhension intégrée pour les enjeux qu'elle implique sur ces deux niveaux. Dans notre travail, nous avons pu observer la manière dont fonctionne le guidage de la tutrice et des enseignant-e-s lors des phases de négociations, et la manière dont ces approximations progressives ou successives jouent un rôle dans la configuration des savoirs disciplinaires. Il nous semble que les activités de négociation des approximations sont les plus intéressantes quand elles mettent en lumière la gestion de l'activité de compréhension des documents par les groupes, montrant leur propre appropriation des contenus aussi bien linguistiques que disciplinaires.

6.4.1.3 *Quelle évaluation et quelle progression en intercompréhension intégrée ?*

L'intercompréhension intégrée est une approche récente qui ne bénéficie pas encore d'une réflexion concernant la question de son évaluation : si des référentiels existent pour l'intercompréhension, ceux-ci ne s'appliquent pas tout à fait au cas de l'intercompréhension intégrée car il ne s'agit pas seulement d'étudier la question de la compréhension des langues inconnues mais aussi du travail sur les contenus disciplinaires. Dans cette dernière partie nous aborderons donc la question de l'évaluation d'un parcours d'intercompréhension d'intégrée ainsi que la progression qui peut être observable lors de celui-ci. Cette réflexion s'appuiera sur les résultats des deux évaluations proposées dans les terrains, mais prendra également une allure prospective en réfléchissant à la forme que pourrait prendre une évaluation *intégrée* articulant non seulement le volet linguistique mais également disciplinaire. Elle sera poursuivie dans un second temps par la recherche d'une progression en intercompréhension intégrée sur la base des enregistrements récoltés en classe.

La réflexion autour de l'évaluation s'appuie sur les données récoltées lors de la dernière séance du protocole qui a pris deux formes différentes selon le terrain : une évaluation sommative en France et une autoévaluation en Italie. En France, nous avons réalisé une activité d'évaluation individuelle reprenant un thème étudié lors du parcours avec des questions de compréhension sur les documents. Nous voulions par cela étudier les compétences de chaque apprenant-e, car il nous a semblé que le travail de groupe peut aboutir à masquer l'activité de chaque personne, en particulier visible lors de l'écoute des enregistrements où certain-e-s élèves n'interviennent que très rarement. *A posteriori*, il nous semble que si la perspective d'une évaluation individuelle avait pour avantage de générer des données concrètes sur les compétences de chaque élève, sa pertinence dans le cadre du parcours proposé n'était en réalité pas tout à fait satisfaisante.

C'est pour cette raison qu'en Italie cette dernière séance a pris la visée d'une autoévaluation de la part des apprenant-e-s sur la base d'une sélection de compétences tirées de descripteurs du CARAP et du CECR. Cette deuxième tentative n'a pas été totalement satisfaisante non plus dans la mesure où les descripteurs portent principalement sur la langue, leur utilisation ne parvenant donc pas réellement à prendre en compte la perspective disciplinaire de l'intercompréhension intégrée. Nous avons tenté de prendre appui sur les grilles d'évaluation des épreuves de sections bilingues comme la section européenne¹³², mais l'évaluation porte principalement sur la maîtrise de la langue cible et moins sur le lien entre contenu disciplinaire et langue. Nous avons ainsi cherché à adapter au mieux les descripteurs utilisés à notre parcours, pour donner la possibilité aux élèves de s'exprimer sur les compétences qui semblaient avoir été mobilisées et développées grâce au travail en classe.

¹³² https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_101438/fr/grilles-d-evaluation-pour-la-dnl-au-baccalaureat

L'évaluation effectuée sur le terrain français s'est déroulée en une heure. Nous avons cherché à sélectionner deux sujets sur une thématique englobant le parcours réalisé avec chaque classe, qui a porté pour la classe de Seconde sur la région de la Sicile et ses particularités historiques, culturelles et géographiques¹³³, tandis que le groupe de Première a été évalué sur l'évolution économique, politique et sociale de l'Italie de la fin de la seconde guerre mondiale à nos jours¹³⁴. Les activités ont été organisées en une partie de compréhension écrite et une partie de compréhension orale. Trois textes en plusieurs langues dont la langue cible étaient présentés aux apprenant-e-s qui devaient répondre à deux questions de compréhension transversales. Cette partie avait pour but de faire un parallèle avec l'épreuve spécifique à la section européenne au baccalauréat¹³⁵ où les élèves doivent dans une première partie produire un exposé à l'oral sur la base d'un ou deux documents en langue cible. Quelques repères lexicaux avaient été mis en évidence dans les textes dans le but de guider la lecture en pointant les mots-clés, et en leur demandant d'en donner l'équivalence en italien. Pour la partie orale, une vidéo (en espagnol pour les deux classes) était proposée dans la continuité du thème de l'évaluation avec sa transcription sous forme de textes à trous, accompagnée de trois courtes questions de compréhension.

Les données que nous avons récoltées se basent sur la réalisation des activités par dix-sept élèves (cinq élèves de Première et douze de Seconde) que nous présenterons ensemble. De manière générale certaines parties ont représentées plus de difficultés pour les deux classes, comme les questions de compréhension sur la vidéo. Si la première question a été répondue correctement pour la classe de Première, seulement deux réponses justes sont à compter pour les Secondes sur cinq réponses, six personnes n'ayant rien écrit. La seconde question a été pour les deux classes plus complexe (1/5 et 4/12 réponses correctes) alors que la dernière a été laissée vide par tous les élèves de Première mais répondue correctement de manière presque totale par les Secondes (10/12). De la même manière les textes à trous ont généralement été résolus plus facilement pour les Secondes, où six élèves ont reproduit l'ensemble des mots contre seulement une élève en Première. En moyenne les deux classes ont pu reconnaître plus de la moitié des mots, ce qui semble plus qu'acceptable pour une langue inconnue. En compréhension écrite les élèves de Seconde ont dans l'ensemble eu plus de facilités pour les deux questions globales sur les textes (9/12 pour la première question et 12/12 pour la seconde) tandis que les Premières ont seulement répondu à la première question (4/5 correctement), la seconde question n'ayant été visée que par deux personnes, dont une seule réponse a été jugée satisfaisante.

¹³³ Annexe n°8.

¹³⁴ Annexe n°7.

¹³⁵ <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special7/MENE2019306N.htm>

Au regard de ces données il semble donc difficile de tirer des conclusions sur ce type d'évaluation concernant les « performances » des apprenant-e-s, même si cela constituait à ce point de notre travail un premier exemple de réflexion sur la question de l'évaluation en intercompréhension intégrée. Notre position actuelle est que ce type d'évaluation semble mesurer de manière un peu « mécanique » les résultats d'un tel parcours et ne rend pas forcément compte du travail effectué durant le parcours, plus orienté vers un aspect qualitatif que quantitatif. Ainsi, même si l'évaluation proposée en France a pour mérite de conclure le parcours par une application directe des compétences développées pendant la réalisation des activités, nous avons décidé de ne pas reproduire cela en Italie et d'opter pour un autre type d'évaluation.

Dans notre second terrain le parcours en classe de DdNL s'est conclu par une autoévaluation s'appuyant sur plusieurs compétences tirées du CARAP (2012) et de l'échelle « Compréhension plurilingue » dans le volume complémentaire du CECR (2018). Nous voulions ainsi interroger les élèves pour récolter des données sur leur discours concernant les compétences développées pendant le parcours, ce que nous n'avions pas fait en France au-delà des réponses aux questionnaires. Cinq points ont été sélectionnés, portant en particulier sur les stratégies de compréhension et la gestion des langues en présence, une question qui nous semble particulièrement importante à mettre en avant non seulement dans l'enseignement bilingue mais encore plus en intercompréhension intégrée. L'autoévaluation proposée représentait la dernière activité du protocole pour chaque classe, sur le thème de l'épidémie de peste noire survenue au 14^{ème} siècle¹³⁶ pour les *terza*, tandis que les *quarta* ont travaillé sur la question des femmes scientifiques au siècle des Lumières¹³⁷.

Le premier extrait reproduit ci-dessous a été enregistré avec un groupe de la classe de *terza* lors de leur réflexion sur un descripteur tiré du CARAP (2012 : 69) « *S 5 - Saper utilizzare le conoscenze e le competenze delle quali si dispone in una lingua per attività °di comprensione / di produzione° in un'altra lingua* ». Les descripteurs étaient présents au sein des activités dans les deux langues, seulement reproduit ici en français ou en italien :

Extrait n°28 : « ciumă »

Terrain italien – classe de *terza*

Matière : histoire EsaBac

Repère protocole : 6^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : la peste noire au Moyen Âge

Langues des documents présents dans l'activité : sicilien, roumain, français et portugais

Date de l'enregistrement : 17/12/2021

¹³⁶ Annexe 9.

¹³⁷ Annexe 10.

- 1 A1 : saper utilizzare le conoscenze e le competenze delle quali si dispone in una lingua per l'attività di comprensione e di produzione in un'altra lingua allora devo + devo scrivere un'esempio di qualcosa che ho capito utilizzando l'altra lingua che sapevo ok metterò che ho capito anche se non avevo tutto capito però ok quindi
- 2 A2 : io non ho capito quello che devo fare
- 3 A1 : possiamo anche chiedere
- 5 A3 : ma cosa dobbiamo scrivere
- 6 A4 : ma io ho scritto tipo siccome trattiamo di stessi argomenti in più lingue cerco analogie tra i concetti e le parole

L'extrait que nous scindons en trois parties pour son analyse s'ouvre sur la lecture du descripteur par A1, et une courte discussion du groupe qui s'interroge sur ce qu'il est demandé de faire. Seule A4 parvient à donner une réponse, qu'elle avait semble-t-il précédemment écrite, sur le fait de réaliser des analogies entre les concepts et les mots rendu possible par le travail sur un même thème traité en plusieurs langues. Ce premier essai de réponse est interrompue par le passage de la tutrice dans le groupe qui explique aux apprenant-e-s la manière de procéder à l'autoévaluation. L'interaction reprend quelques minutes plus tard où A4 parvient à donner l'explication de sa précédente réponse :

- 7 A4 : ad esempio-
- 8 A1 : però io per esempio ho fatto cioè-
- 9 A4 : sapevamo che il soggetto del discorso era la peste la prima parola che c'è nel documento rumeno che non conosciamo è ciumă e diciamo ciumă sia peste
- 10 A2 : poi vedi che
- 11 A1 : poi però
- 12 A2 : XXX
- 13 A1 : poi non è peste
- 14 A4 : adesso vedi che non vuol dire peste
- 15 A1 : non è peste secondo me allora
- 16 A2 : però
- 17 A1 : per esempio io-
- 18 A2 : anche tipo anche tipo i costrutti-
- 19 A4 : ma questo
- 20 A2 : tipo
- 21 A4 : è sulle lingue romanze quindi
- 22 A2 : tipo
- 23 A4 : possiamo
- 24 A2 : tipo
- 24 A4 : traduce le lingue romanze
- 23 A2 : fost introdusa
- 25 A1 : ma io volevo fare tipo un di che
- 26 A2 : nonostante non ci fossi ma
- 27 A1 : aspetta
- 28 A2 : non ci fossi arrivata
- 29 A1 : abbassa la voce secondo che veramente sto morendo XXX
- 30 A2 : pallina deve sentire
- 31 A1 : ma io la metto ci sta morendo ti giuro
- 32 A4 : è peste raga ciumă/ peste
- 33 As : ouh/

35 A4 : ciumă peste
 36 A1 : che game
 37 A4 : ciumă bubonica è peste
 38 A2 : allora per esempio possiamo anche trovare hum: analogie nei tempi per esempio
 39 A3 : XXXX
 40 A2 : fost introdusă io non non c'ero arrivati
 41 A3 : °ciumă secondo me XXX°
 42 A2 : in realtà però ci sono arrivate le mie compagne euh protrebbe essere
 43 A4 : °ma non qualche malattia come tipo XXX°
 44 A2 : e credo chi che sia fu introdotta come in italiano ma anche come in francese per esempio

L'exemple donné A4 montre ainsi comment le sens du mot « *ciumă* » trouvé dans le texte roumain a pu être inféré en grâce au contexte de l'activité, A2 fournissant également un exemple supplémentaire puisé dans le même document avec la proposition « *a fost introdusa* ». Ces deux exemples pris directement dans l'activité en cours montrent la façon dont l'intercompréhension peut être mobilisée lors d'un travail disciplinaire, même si l'aspect linguistique semble primer ici dans la réflexion du groupe. Si ces deux premiers exemples sont donc avant tout basés sur la question des analogies entre les langues pour la compréhension, nous verrons dans l'exemple ci-dessous comment les apprenantes interrogées sont aussi conscientes des spécificités de la situation d'enseignement de la DdNL. L'exemple donné par le groupe se base sur l'interprétation du descripteur « *S 7.4 - Saper trarre profitto dai transfer effettuati (/riusciti / non riusciti/) da una lingua conosciuta ad un'altra lingua per impossessarsi degli elementi di questa lingua* » aussi tiré du CARAP (2012 : 72) :

45 A4 : saper trarre profitto dei transfer effettuati riusciti o non riusciti
 46 A1 : (rires)
 47 A4 : da una lingua conosciuta
 48 A2 : (rires)
 49 A4 : ad un'altra lingua per impossessarsi degli elementi di questa lingua
 50 A3 : che brava che sei in italiano
 51 A1 : devo rileggerla un po' più piano sapendo
 52 A2 : hum:
 52 A1 : perché-
 53 T : per le lingue sconosciute comunque non era veramente l'obiettivo però per il francese per esempio per e- per esempio
 54 A1 : sì/
 55 T : quando fatte transferi- transfe- trasferimento
 56 A1 : sì
 57 T : dall'italiano al francese vi aiuta a imparare qualcosa del francese
 58 A4 : beh sicuramente accusiamo il lessico maggiore cioè qua
 59 A2 : per esempio quando abbiamo imparato
 60 A4 : magari anche più fine non so come dire soprattutto quando parliamo di storia c'è un linguaggio non basso però di un certo livello
 61 A1 : sì e anche-
 62 A2 : però tipo scusami vai
 63 A1 : no sì che c'è un linguaggio specifico che magari noi non utilizziamo cioè n- per esempio se io parlasse in francese con un determinato argomento non userei un lessico specifico che

invece ho trovato in questi testi quindi magari la prossima volta se mi ricordo qualcosa di lessico

64 A2 : però anche per esempio ovvi- avendo fatto sia attività più hum de che parlavano di fenomeni che succede dentro la lingua parlata e attività più storiche tipo questa che abbiamo avuto oggi abbiamo potuto notare anche per esempio imparare parole tipo mets che non è una parola che magari usi molto però anche parole euh: più colloquiali con le altre attività e quindi abbiamo potuto anche confrontando lingue che noi non studiamo e probabilmente non studeremo mai possiamo cioè

65 A1 : XXX

66 A2 : nel senso anche osservano lingue che conosceremo mai euh si riescono a utilizzare quelle lingue che non conosciamo per studiare fenomeni di una lingua che invece stiamo studiando cioè un po' complesso a spiegare però sì sì

Cette compétence, plus axée sur la question de l'apprentissage, permet au groupe de discuter de l'élément disciplinaire. Après la lecture de la compétence par A4, aidée par la tutrice pour sa compréhension, l'apprenante prend l'exemple des transferts lexicaux en remarquant notamment comment la langue se spécialise selon l'objet du discours, ici l'histoire, une remarque sur laquelle A1 va également rebondir par rapport à la langue présente dans les textes au tour de parole 63. A2 va ensuite conclure la discussion en faisant un parallèle entre les deux types d'activités suivies pendant le parcours global concernant le type de langue présent dans les textes, entre un langage plus spécialisé et un langage plus « *colloquiale* ». L'apprenante revient à la fin de sa prise de parole sur la question des transferts dans les activités en revenant sur leur fonctionnement dans le fait d'utiliser les langues inconnues qui ne font et feront certainement pas l'objet d'un enseignement pour étudier une langue qui est, elle, en cours d'apprentissage.

Le dernier exemple que nous donnerons porte sur l'auto-évaluation réalisée avec la classe de *quarta*, pour laquelle nous avons remplacés deux descripteurs par rapport à l'autoévaluation proposée en *terza*. Le premier provient du niveau B1 de l'échelle « Compréhension plurilingue » du CECR (2018 : 168), « Peut percevoir des ressemblances et des différences dans les façons d'exprimer des concepts dans des langues différentes afin de faire une distinction entre les usages identiques de la même racine d'un mot et les « faux-amis » ». Cette échelle que nous avons évoquée lors du cadre théorique a l'avantage de proposer plusieurs descripteurs pouvant être réinvestis dans un travail d'intercompréhension. Il nous semble néanmoins qu'au-delà de la compétence précédemment mentionnée, la question des passages fins entre les langues et leur incidence comme sur le sujet des concepts y reste peu abordée en s'en tenant à un niveau plus global.

Les deux élèves répondent dans un premier temps au second descripteur que nous avons remplacé, tiré du CARAP (2012 : 56) et concernant les tâches demandées aux apprenant-e-s pendant la réalisation des activités, c'est-à-dire « Savoir rendre compte dans une langue d'informations traitées dans une ou plusieurs autres » :

Extrait n°29 : « *sfide intelletuale* »

Terrain italien – classe de *quarta*

Matière : histoire EsaBac

Repère protocole : 6^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : les femmes et les Lumières

Langues des documents présents dans l'activité : catalan, roumain, français et espagnol

Date de l'enregistrement : 16/12/2021

1 A1 : saper riferire in una lingua informazioni trattate in una o più altre lingua beh on noi le differivamo cioè leggevamo le informazioni in varie lingue e traducivamo

2 A2 : traduciviamo e poi parlavamo sia in italiano che in francese

3 A1 : hum et quindi

4 A2 : direi di sì

5 A1 : sì l'abbiamo fatto ed è piuttosto faticoso perché bisogna cercare la traduzione e termini corrispondente spesso

6 A2 : hum

7 A1 : ci si confunde

8 A2 : eh esatto

9 A1 : quando non hanno delle radici simili euh e oltre tutto questo anche dipende dalle competenze che siano nella lingua orale che si sta utilizzando per esempio in francese spesso interrompevamo il discorso usevamo parole

10 A2 : i-

11 A1 : inappropriate perché nostro livello di francese non è perfetto

12 A2 : hum hum

13 A1 : e

14 A2 : °è in grado°

15 A1 : questo principalmente hum °sa riferire° e però comunque riuscivamo a capire bene vabbè

16 A2 : sì sì cert- abbiamo capito tutti i testi che ci sono stati dati

17 A1 : oh/ questo

18 A2 : eh

Il est intéressant d'observer le discours des élèves sur la tâche de reformulation demandée lors des activités jugée comme « fatigante » en raison des passages successifs entre les langues qu'elle provoque pour la recherche des termes correspondants. Celles-ci mentionnent notamment la question des compétences de production dans la langue cible, dans la mesure où si la tâche de reformulation des textes se conduit en langue première, les consignes des activités et les réponses aux questions directrices des documents s'effectuaient généralement en langue cible. Cette adaptation de l'intercompréhension intégrée à un objectif d'enseignement bilingue qui sera discuté plus en détails au chapitre suivant est donc particulièrement visible dans l'articulation entre les langues au sein des tâches de compréhension/production lors des activités. Si ce travail est comme le disent A1 et A2 taxant sur le plan cognitif car jouant sur l'alternance entre les deux langues, ce fonctionnement met la compétence plurilingue au centre du processus de compréhension.

La deuxième compétence tirée de l'échelle « Compréhension plurilingue » sur laquelle porte la seconde partie de l'extrait fait s'exprimer les deux apprenantes sur un aspect plus stratégique du travail d'intercompréhension intégrée à la question d'exprimer des concepts dans les différentes langues. Cette compétence relie selon nous de manière plus visible l'aspect linguistique et disciplinaire dans la mesure où une matière comme l'histoire se prête particulièrement à une attention sur la façon de nommer les concepts. Leur réponse s'oriente néanmoins sur un aspect plus stratégique en faisant référence aux manières de se rendre compte d'un contre-sens, citant notamment le « *confronto tra le lingue* » au tour de parole 37 dans cette visée :

- 19 A1 : è in grado di riconoscere sembra una delle quando tipo ci sono nella pagella
- 20 A2 : eh sì (rires)
- 18 T : (rires)
- 20 A2 : di falsi
- 21 A1 : lo studente è in grado di riconoscere somiglianze e differenze
- 22 T : (rires)
- 23 A1 : °in modo di concetti °
- 24 A2 : euh
- 25 A1 : oh sì
- 26 A2 : sì
- 27 A1 : questo sì
- 28 A2 : sì assolutamente
- 29 A1 : eh
- 30 A2 : a volte l'abbiamo capito sulla nostra pelle nel senso che avevamo tradotto una cosa e poi la cosa dopo contraddiceva quello che avevamo tradotto e quindi abbiamo capito che
- 31 A1 : hum
- 32 A2 : erano falsi amici allora tipo no/
- 33 A1 : hum esatto e quello vabbè cioè si va per proprio vedere errori principalmente si prova a far suonare la frase
- 34 A2 : il senso
- 35 A1 : che senso a e
- 36 A2 : e contestualizzarla altrettanto ovviamente
- 37 A1 : sì e e anche il confronto tra le lingue sempre
- 38 A2 : sì
- 39 A1 : e le solite cose e
- 40 A2 : basta
- 41 A1 : falsi amici somiglianze differenze tra le
- 42 A2 : hum
- 43 A1 : interessante hum: cioè più che altro più che la hum questo l'ho scritto nelle mie rispostine che più che essere interessante che abbiamo fatto cioè provare a imparare lingue diverse che non è che impari una lingua facendo questi esercizi ma è più tipo sfide intellettuale
- 44 A2 : eh
- 45 A1 : esercizio per il cervello
- 46 A2 : anchi'o l'ho scritto
- 47 A1 : ecco brava
- 48 T : (rires)
- 49 A2 : noi due siamo molto

50 As : (rires)
 51 A1 : e
 52 A2 : e basta cioè che è una cosa che ti apre molto la mente anche perché riesce a capire
 53 A1 : sì
 54 A2 : dagli punti di vista vendono i concetti
 55 A1 : hum sì
 56 A2 : delle varie lingue
 57 A1 : e poi ci si sente anche più tranquilli perché dice ah okay beh in caso se tipo finissi in Romania
 58 A2 : eh esatto
 59 A1 : non morirei
 60 A2 : esatto
 61 A1 : perché capirei le più o meno le cose
 62 A2 : (rires)
 63 A1 : e e poi sì cioè è il tipo di esercizio che uno dovrebbe fare automaticamente per esempio il confronto con le altre lingue che secondo me è un passaggio che cioè mi auguro la gente sia in grado di farla automaticamente no direi io trovo le radici simili ah proviamo a farlo suonaXX
 64 A2 : hum:
 65 A1 : tipo delle cose e quindi per chi per qualcuno qui non viene intuitivamente spontaneamente è importante fare l'esercizio di questo tipo per dire ah è così che devo funzionare per qualcuno che viene più o meno automatico euh è
 66 A2 : no secondo me
 67 A1 : deve essere sicuramente utile più esercizio palestra ma
 68 A2 : sì no è proprio una palestra per la mente nel senso
 69 A1 : come il ginnasio palestra (rires) cioè
 70 A2 : nel senso che (rires) comunque euh anche se è una cosa che fai automaticamente nel momento in cui ci si pone con un esercizio ci pensi
 71 A1 : hum
 72 A2 : e quindi riesce a capire i passaggi che fai
 73 A1 : sì esatto
 74 A2 : che magari
 75 A1 : sì
 76 A2 : altri fai intuitivamente
 77 A1 : XXXXX è vero è vero sì si riescono a spezzettare le varie fasi che verrebbe intuitive e a chi non vengono intuitive il fatto di spezzetate
 78 A2 : riusci a farle

Les élèves terminent leur discussion sur la question de l'apport de ce type d'exercice au niveau intellectuel, en tant que « *sfide intellettuale* » dans le fait de mettre en lumière les passages entre les langues, représentant un bénéfice tant pour les personnes faisant ces rapprochements de manière automatique que pour celles pour qui cette compétence n'est pas aussi facilement mobilisable. Ce dernier extrait présente une réflexion sur la place et le rôle des langues dans l'exercice d'intercompréhension intégrée, annonçant de fait le sujet de notre prochain chapitre. Néanmoins, dans le cadre de parcours intégrant langues et disciplines, le défi principal revient à ne pas privilégier l'un ou autre des éléments. Or, dans le cadre de cette réflexion sur la manière d'évaluer un parcours

d'intercompréhension intégrée il nous a semblé particulièrement complexe de trouver des exemples de descripteurs où les deux catégories étaient associées. Cette seconde évaluation ouvre donc encore des pistes de réflexion, laissant la question de l'évaluation de parcours disciplinaires plurilingues trouvant la juste mesure entre langue et discipline ouverte.

Nous concluons cette partie et ce premier chapitre par l'exploration des critères pouvant définir une progression en intercompréhension intégrée. En effet, si la question de l'évaluation se pose, il s'agit également d'interroger la manière dont le parcours peut permettre de développer des compétences et savoir-faire de manière plus générale, notamment sur le thème de l'exercice de compréhension de langues inconnues. Si cet aspect est moins en lien avec l'objectif disciplinaire du parcours il semble néanmoins intéressant à interroger dans le cadre de la globalité du parcours réalisé en classe. Dans le volet « intercompréhension intégrée » de notre protocole d'expérimentation les apprenant-e-s avaient en effet une plus grande possibilité de se confronter à l'exercice de compréhension des textes en langues médianes et donc de développer ce type de compétence. Nous aborderons cette question en mettant en perspective nos deux terrains dans l'analyse de deux extraits tirés de la lecture d'un texte portugais et d'un texte roumain de la part d'un groupe de Seconde de notre terrain français et un passage enregistré lors de l'autoévaluation d'un groupe de *quarta* sur le terrain italien. Les extraits qui portent sur la lecture d'un texte en langue inconnue entre la première et la quatrième séance du protocole par les élèves en France seront mis en parallèle avec une discussion sur la progression de la compréhension ressentie par les élèves en Italie.

L'extrait ci-dessous est tiré de la première séance du dispositif en France sur l'activité volcanique des îles Açores au Portugal¹³⁸ comme parallèle à l'activité volcanique de l'Italie. Les élèves se penchent sur le dernier document de l'activité, un court texte en portugais faisant office d'anticipation au visionnage d'une vidéo dans la même langue. Il s'agit pour le groupe de la première confrontation à un exercice de compréhension dans cette langue, représentant donc un défi nouveau en termes de modalité de travail autour des langues et de la visée disciplinaire de l'exercice demandé :

Extrait n°30 : « progression intercompréhension intégrée 1 »

Terrain français - classe de Seconde

Matière : histoire-géographie section européenne

Repère protocole : 1^{ère} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : les îles Açores

Langues des documents présents dans l'activité : espagnol, italien, portugais

Date de l'enregistrement : 18/10/2019

¹³⁸ Annexe n°8.

1 A1 : bon après le plus compliqué c'est le portugais je pense
 2 A2 : ouais euh ça va être comme ça
 3 A1 : euh déjà le titre
 4 A2 : os Açores tem vingt-six
 5 As : (rires)
 6 A1 : comp-
 7 A2 : Açores
 8 A1 : ah peut-être euh
 9 A2 : vulcões
 10 A1 : les îles Açores euh
 11 A3 : °apesar°
 12 A1 : com- comportent
 13 A2 : ouais
 14 A3 : de muitos°
 15 A1 : vingt-six volcans actifs
 16 A3 : euh
 17 A2 : ah ouais
 18 A3 : °darem sinal de vida°
 19 A1 : comportent
 20 A4 : c'est vingt-six volcans actifs mais le début euh
 21 A2 : ouais
 22 A3 : vida
 23 A1 : tem
 24 A3 : c'est-
 25 A1 : tem c'est
 26 A3 : vida c'est comme l'italien genre c'est transparent
 27 A1 : où ça
 28 A3 : euh première ligne
 29 A1 : ah oui
 30 A2 : hum
 31 A4 : déjà ça veut dire quoi os
 32 A1 & A2 : euh:
 33 A2 : bonne question
 34 A1 : c'est p- je sais pas c'est-
 35 A2 : peut-être les
 36 A1 : peut-être los los
 37 A2 : ouais
 38 A1 : en espagnol
 39 A2 : ou les en français
 40 A1 mais après je sais pas
 41 A2 : ouais
 42 A1 : ça me fait penser à los ou
 43 A2 : parce que après le isole Açores
 44 A1 : c'est comme
 45 A2 : Açores
 46 A1 : attend ça me fait penser à los mais sans le l peut-être
 47 A2 : peut-être mais après c'est pas du tout pa- ben peut-être c'est peut-être le pronom tu
 sais ce qu'on met
 48 A1 : hum
 49 A2 : devant un
 50 A1 : hum
 51 A2 : un nom un déterminant

52 A1 : hum
 53 A2 : par contre
 54 A1 : là c'est compliqué
 55 A2 : on dirait du latin (rires)
 55 A4 : on dirait un mélange de latin et d'espagnol un peu
 56 A1 : hum
 57 A2 : ah totalement + euh apesar de muitos não darem sinal
 58 As : (rires)
 59 A1 : euh oui (rires) c'est pas trop transparent c'est
 60 A2 : non
 61 A4 : donnant signe de vie il y a un siècle
 62 A2 : ah/
 63 A1 : ah oui
 64 A2 : hum hum
 65 A1 : peut-être
 66 A2 : ouais ouais
 67 A1 : hum
 68 A4 : il existe vingt-six je sais pas quoi dans les Açores
 69 A2 : parce qu'Açores c'est des c'est un ensemble d'îles
 70 A1 : hum
 71 A2 : et donc c'est un ensemble
 72 A1 : ouais
 73 A2 : euh
 74 A1 : ouais
 75 A2 : dans le truc-
 76 A1 : l'archipel
 77 A2 : l'archi- ouais dans l'archi- dans l'archipel
 78 A1 : mais vingt-six
 79 A4 : ils existent vingt-six °volcans°
 80 A1 : ouais je pense ouais
 81 A2 : ouais comme ça
 82 A1 : oui ben vingt-six ça doit être vingt-six volcans
 83 A4 : hum ouais vingt-six quelque chose voilà
 84 A2 : ouais (rires)
 85 A1 : on sait pas quoi mais il y a quelque chose qui sont sous-marins
 86 A4 : ben c'est oui c'est vingt-six volcans parce que dans le titre il y a
 87 A2 : ouais
 88 A4 : ils disent
 89 A3 : actifs/
 90 A1 : oui
 91 A3 : actifs
 92 A2 : ouais (rires)
 93 A1 : vingt-six volcans sous-marins qui sont principalement des volcans sous-marins
 94 A3 : hum
 95 A2 : ouais c'est ça je pense euh por issos são regularmente
 96 A1 : ohlala
 97 A2 : ah ils sont peut-être euh:
 98 A1 : XXXXXX
 99 A2 : euh monitoza enfin ce mot je pense que ça veut dire surveiller enfin
 100 A1 : hum
 101 A2 : contrôlés
 102 A1 : contrôlés hum oui par des organismes nationaux

- 103 A2 : ouais
 104 A1 : et internationaux
 105 A2 : ça va on a réussi à traduire une ligne (rires)
 106 As : (rires)

Cette longue interaction portant sur la compréhension de la première phrase du texte montre les premiers comportements d'intercompréhension mis en place par le groupe. Il commence par une approximation sur la traduction du titre, où « *tem* », plutôt opaque, est égalé à « comporte » qui fonctionne ici à la place de « compte ». Si le lexique le plus transparent comme « *vulcões ativos* » est facilement identifié, les propositions les plus compliquées sont décomposées, en ayant notamment recours aux langues connues comme A3 qui rapproche « *vida* » à l'italien au tour de parole 26 ou A1 rapprochant « *os* » de « *los* » en espagnol dix tours de parole plus tard. Néanmoins cela ne fonctionne pas toujours à l'instar de l'omission du « *não* » dans la reformulation et qui donnait le sens négatif de la phrase ce qui aboutit à un contre-sens. De même le groupe fait une association trop rapide entre le mot « sous-marins » qui est appliqué à l'ensemble des volcans, alors que la présence d'« *oito* » qui a également été occulté venait donner l'information manquante de huit volcans sous-marins et non pas de la totalité des volcans. La compréhension s'achève néanmoins sur une réussite, où A2 parvient à retrouver la signification du mot « *monitorizados* » au sens de « surveiller/contrôler » qui permet d'achever la compréhension de cette première phrase. Ce premier passage illustre la façon dont le groupe entre dans le travail d'intercompréhension intégrée lors de la compréhension d'une langue médiane, le portugais, en présentant des zones de réussite et des zones d'échec.

Cet extrait est mis en parallèle avec la compréhension par le même groupe d'une autre langue médiane introduite dans une activité successive lors de la quatrième séance du dispositif portant sur le thème de la Vallée des Temples en Sicile¹³⁹. Dans ce second extrait proposé en annexe en raison de sa longueur les élèves, au nombre de trois, commencent la compréhension par une négociation sur l'équivalence de sud-est/ouest en roumain. Comme l'extrait n°27 le groupe commence par reformuler « *sud-vest* » en le rapprochant à est, mais une correction est apportée en ayant vraisemblablement recours à une carte pour arriver à la conclusion qu'il s'agit en réalité du sud-ouest. La compréhension continue ensuite de manière plutôt assurée et réussie jusqu'à un moment plus complexe qui génère une discussion intermédiaire sur l'identification de la langue de l'extrait d'une vingtaine de tours de parole. Le travail reprend ensuite sur un passage un peu plus ardu, avec un contresens notable sur le terme « *prăbușirea* » compris comme « extension » et non « chute ». La compréhension se termine donc sur une note en demi-teinte jusqu'à la dernière phrase ; si le terme « gloire » est bien identifié dans la proposition « *Mărturie a trecutului glorios* », la compréhension de la phrase reste assez

¹³⁹ Annexe n°8.

approximative, le groupe inférant le fait que les monuments glorifient des généraux et dieux alors qu'il s'agit en fait du passé glorieux de la ville.

Il nous semble pouvoir observer, en gardant une certaine prudence, le sentiment d'une certaine progression encore ces deux extraits. Le groupe semble aborder la compréhension du texte de manière plus confiante, l'activité de reformulation s'effectuant de manière plus fluide, dans des prises plus globales des propositions et moins « mot à mot » comme c'était le cas dans le premier exemple. Le groupe semble également conduire la tâche de manière plus confiante, malgré la confrontation avec un idiome nouveau. Il nous semble en revanche que cette confiance peut ne pas être une donnée totalement positive dans l'exercice d'intercompréhension, dans la mesure où cela peut également entraîner l'apparition de nombreuses imprécisions et voire même de contresens dans le fait de procéder à la reformulation de manière plus rapide et peut-être moins consciencieuse.

C'est ici le rôle de la tutrice et des enseignant-e-s de veiller à effectuer des passages réguliers pour s'assurer de la compréhension des groupes, même si cela n'est pas toujours possible en classe. De plus, au secondaire, la différence principale avec *Euro-mania* est le fait que les apprenant-e-s travaillent beaucoup plus en autonomie sur la compréhension des documents, même si cela s'effectuait sous le contrôle des enseignant-e-s et de la tutrice. Néanmoins, concernant l'objectif disciplinaire de l'intercompréhension intégrée, il nous semble pouvoir dire qu'à partir de cette première confrontation avec un document en roumain, la compréhension même lacunaire du texte permet au groupe de pouvoir situer la Vallée des Temples et récolter certaines informations historiques à son sujet.

La problématique de la progression a notamment été abordée en Italie lors de l'autoévaluation du parcours d'intercompréhension intégrée, ici en classe de *quarta* où un groupe d'élèves évoque la progression ressentie sur la compétence de lecture de textes en langues inconnues. Leur réflexion en présence de la tutrice s'effectue à partir d'une discussion sur le descripteur « S.5 Savoir utiliser les connaissances et compétences dont on dispose dans une langue pour des activités °de compréhension / de production° dans une autre langue » tiré du CARAP (2012 : 54) :

Extrait n°32 : « progression intercompréhension intégrée 3 »

Terrain italien – classe de *quarta*

Matière : histoire EsaBac

Repère protocole : 6^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : les femmes scientifiques et les Lumières

Langues des documents présents dans l'activité : catalan, roumain, français et espagnol

Date de l'enregistrement : 15/12/2021

1 T : disons que la première fois quand vous avez été confrontés à un texte roumain un texte portugais je sais pas si-

2 A1 : beh sì
 3 A2 : hum oui
 4 A3 : enfin maintenant c'est un peu trop facile traduire le roumain
 5 As : eh/ (rires)
 6 A1 : no però è vero cioè dalla prima volta
 7 A3 : no ma c'è
 8 A1 : che abbiamo tradotto il rumeno adesso
 9 A4 : XXXXX
 10 A1 : cioè
 11 A3 : non le roumain par exemple je pense la première fois qu'on l'a lu c'était vraiment
incompréhensible
 12 A1 : sì sì sì
 13 A3 : maintenant
 14 A2 : hum
 15 A3 : c'est pas
 16 A4 : comme
 17 A3 : euh je sais pas même
 18 A4 : comme le
 19 A3 : passivement même passivement on a un peu appris les choses
 20 A2 : hum
 21 A3 : comment ça fonctionne à
 22 A2 : oui
 23 A3 : aussi à quelle langue se référer par exemple on sait que ça vient plus du latin du coup
 peut-être qu'on a plus de d'automatismes vers le latin et après euh généralement je pense que
 24 A2 : et puis on a appris
 25 A1 : sì-
 26 A3 : c'est le-
 27 A2 : à re-
 28 A3 : à repérer aussi les mots
 29 A2 : oui il y a certains mots
 30 A1 : anche i suoni cioè
 31 A2 : qu'on a vraiment appris
 32 A3 : ouais
 33 A2 : pour exemple le le sì
 34 A3 : par exemple
 35 A2 : qu'on a
 36 As : par exemple
 37 A2 : par exemple
 38 A3 : hai detto pour
 39 A4 : XXXX
 40 A2 : ah désolée euh sorry euh
 41 A3 : in spagnolo adesso
 42 A2 : que que signifie
 43 A3 : (rires)
 44 A2 : et euh conjonction et que
 45 A3 : sì/
 46 A4 : perché anche
 47 A2 : qu'on a
 48 A4 : come in greco e latino
 49 A2 : dit euh
 50 A1 : ma anche
 51 A3 : sì

52 A1 : sie sia
 53 A4 : sia sia
 54 A3 : vuol dire
 55 A4 : sia sia
 56 A1 : tipo quelle quella
 57 A2 : hum oui o o ou care qui est que le
 58 A3 : ouais
 59 A2 : relatif
 60 A1 : voilà
 61 A3 : ouais c'est un peu
 62 A2 : donc
 63 A1 : de che vuol dire da
 64 T : sì ok c'è stato una progressione
 65 A2 : et-
 66 A4 : sì/
 67 A2 : oui exactement

La progression de compréhension peut notamment porter sur la capacité de compréhension des langues médianes de manière globale mais aussi par rapport à une langue en particulier comme le roumain qui est la langue sur laquelle se porte le discours de ce groupe. Le roumain est une langue qui a été introduite plus rapidement en Italie qu'en France dans la mesure où certaines langues mis à profit dans le premier terrain comme l'espagnol ou le catalan semblaient d'une opacité moindre pour le public de notre second terrain et généraient donc peu de séquences intéressantes pour notre travail. Nous pouvons ainsi voir dans la fin de l'interaction les exemples donnés par le groupe sur les quelques règles linguistiques en roumain qui ont pu être "glanées" tout au long du parcours, notamment des formes fréquentes dans les textes comme le relatif. A3 évoque également au tour de parole 23 la façon dont les stratégies de compréhension peuvent se spécialiser pour une langue donnée (« aussi à quelle langue se référer par exemple on sait que ça vient plus du latin du coup peut-être qu'on a plus de plus de d'automatismes vers le latin [...] »).

Les critères de progression que nous pouvons identifier en intercompréhension intégrée suite à cette démonstration peuvent ainsi relever d'aspects stratégiques sur la tâche de compréhension, comme le réinvestissement du répertoire langagier pour la tâche qui peut être une des manières de procéder pour résoudre une difficulté comme nous avons pu l'observer chez le groupe de Seconde. L'établissement d'une certaine expertise dans cette tâche peut également être visible au travers des comportements de compréhension lors de leur confrontation avec une tâche de lecture en roumain, tandis que les élèves italien-n-e-s évoquent surtout le fait d'apprendre « passivement » quelques règles sur la langue, et du fait de pouvoir adapter ses stratégies de compréhension en fonction de la langue visée par la tâche.

Dans cet ensemble, la partie absente de la réflexion semble être la discipline, ce qui questionne l'existence de critères de progression propre à l'intercompréhension intégrée dans la relation entre ces deux aspects centraux pour le travail mené en classe. Cette sous-partie à l'ambition prospective

ouvre donc de nombreuses questions sur l'évaluation des compétences développées en intercompréhension intégrée, dont la plus saillante semble être le fait de produire des cadres évaluatifs pensés spécifiquement pour l'enseignement bi-/plurilingue dans la visée du lien entre langue et contenus disciplinaires. La particularité de l'intercompréhension intégrée réside dans le fait qu'il ne s'agit pas d'évaluer la compétence en langue cible comme pour la section européenne ou l'EsaBac mais le travail mené avec les langues médianes dans une perspective disciplinaire. Les critères d'évaluation pourraient donc être à trouver au niveau des savoir-faire sur les liens entre langues et discipline, mais également sur les liens entre les différentes langues en présence. La réflexion à mener s'oriente ainsi vers l'établissement de descripteurs à même de réunir l'exigence linguistique et disciplinaire d'un travail d'intercompréhension intégrée où l'aspect linguistique n'est pas le seul à être visé au profit de la mobilisation et de l'alternance des langues en présence pour le travail sur la discipline.

6.4.2 Place et rôles des langues en présence en intercompréhension intégrée

Cette seconde partie étudiera précisément la place et les différents rôles des langues en présence en intercompréhension intégrée, une composante qui nous a semblé se révéler comme centrale lors du traitement de nos données. Cela permet également d'effectuer un parallèle avec le travail effectué en classe de langue où nous avons étudié dans la seconde partie du chapitre dédié les relations entre les langues dans l'exercice de sensibilisation aux usages oraux. Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, le travail d'intercompréhension intégrée que nous avons mené s'insérait dans un contexte particulier qui est celui de parcours bilingues dans le secondaire. En conséquence, l'objectif préexistant de l'apprentissage de la langue voisine visée par chaque parcours est une composante fondamentale à prendre en compte dans l'insertion d'un parcours d'intercompréhension intégrée à l'intérieur de ce contexte.

Le fait est que la situation d'intercompréhension intégrée en classe dans le cadre des parcours bilingues modifie de nombreux paramètres comparativement au cadre pédagogique initial, et il semble important de considérer les conséquences des modifications apportées. Cela s'observe en particulier concernant la place de la langue cible qui perd son statut de langue de communication et langue principale d'enseignement, puisque, selon les principes de l'intercompréhension, la compréhension et la reformulation des documents en langues médianes s'effectue à partir de la langue première. La relation entre la langue première et la langue cible doit donc être repensée dans un travail d'intercompréhension intégrée, ainsi que les différents rôles et la place des autres langues en présence, notamment les langues médianes présentes dans les supports pédagogiques.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la langue voisine cible, l'italien ou le français, et les conséquences de la modification de sa place dans la situation d'enseignement en intercompréhension intégrée. Nous verrons que, malgré la perte de son statut central pour la communication et le travail sur les contenus, celle-ci trouve de nouveaux rôles dans la situation d'intercompréhension intégrée en servant au travail de compréhension des langues médianes. Nous étudierons ensuite la place de la langue première, notamment dans sa relation avec la langue cible, où la réflexion autour de sa place et ses rôles en intercompréhension intégrée et dans le cadre de l'enseignement bilingue sera étayée grâce aux propos recueillis lors des entretiens effectués avec les enseignant-e-s. Enfin, la place des langues médianes sera abordée dans la dernière partie de ce chapitre au travers des compétences plurilingues qu'elles permettent de développer mais aussi quant aux contenus disciplinaires en jeu dans leur compréhension et le rôle qu'elle peuvent assumer dans cet objectif.

Cette configuration est selon nous la plus intéressante que nous avons analysé dans nos extraits, car notre intervention s'insère au sein de cours de discipline en italien et en français. Le but est donc sensiblement différent par rapport à *Euro-mania* notamment car il s'agit d'adapter les fonctionnements de l'intercompréhension intégrée telle qu'elle a été imaginée pour le niveau primaire au niveau secondaire où, en s'insérant lors du travail sur la DdNL dans des parcours bilingues, ses principes doivent rester pertinents pour les objectifs préexistants. Ces considérations sont particulièrement importantes pour l'intégration de l'intercompréhension intégrée au niveau curriculaire dans le secondaire, les parcours bilingues comme les sections européennes étant vu comme un lieu propice pour insérer ce type d'initiatives plurilingues (Janin, 2008).

La principale et plus importante modification apportée par l'intercompréhension intégrée dans l'enseignement bilingue est la place de la langue cible, qui doit partager avec les langues médianes le temps de travail sur les documents. Elle voit également la langue première être mise à profit de manière importante dans les phases de compréhension des documents en langues médianes. La langue première n'est donc plus le seul objet du travail, un aspect qui peut représenter un point négatif et une raison pour le rejet de l'insertion de l'intercompréhension intégrée en contexte bilingue dans la mesure où l'objectif est l'apprentissage de la langue cible.

Mais, comme nous le verrons, la conséquence de la présence des langues médianes ne représente pas seulement une perte pour la langue cible. Dans notre travail, les moments permettant d'affirmer cela sont ceux où un appui sur l'italien et/ou le français est perceptible dans les phases de compréhension en langues médianes en permettant de mettre à profit la langue qui fait l'objet de l'apprentissage. La langue cible était notamment présente dans chaque activité par un document et représentait également la langue des consignes et des questions. Celle-ci a donc pu faire l'objet du travail lors de la compréhension de documents écrits et oraux dans une situation commune en classe bilingue, mais a également été mobilisée en tant que vecteur pour la compréhension de documents en langues médianes dans une situation d'intercompréhension intégrée.

Nous observerons ce dernier point en étudiant la façon dont les élèves réinvestissent leurs compétences en italien/français dans le cadre de la compréhension d'autres langues, permettant de donner une nouvelle place et un nouveau rôle à la langue cible lors du travail disciplinaire. Ces moments de re-médiation prenant appui non pas sur la langue première mais sur le code en cours d'apprentissage comme aide dans la clarification semble être un fonctionnement unique à l'intercompréhension intégrée grâce à la présence des langues médianes. Nous verrons notamment

comment les moments de re-médiation prenant appui sur la langue cible contribuent aux activités de médiation du contenu disciplinaire.

Les premiers extraits tirés du terrain français que nous présenterons ont été enregistrés avec deux groupes d'élèves de Seconde lors de la deuxième séance de l'expérimentation sur le thème de l'activité volcanique de la Sicile en géographie¹⁴⁰. Nous mettons en parallèle le travail de deux groupes de la classe tâchant de comprendre le terme portugais « *caminho* » présent dans un texte sur l'activité volcanique de l'Etna et son déplacement progressif. Pour les deux groupes l'activité de compréhension va passer par l'aide du verbe italien « *camminare* », car la palatalisation du « c- » initial latin qui est une particularité du français dans les langues romanes¹⁴¹ agit comme écran pour les apprenant-e-s n'arrivant à retrouver le mot « chemin ». Cela n'est pas le cas de l'italien « *cammino* » gardant la même configuration que le portugais, même si les deux groupes vont faire plutôt effectuer un rapprochement avec le verbe, qui évoque de manière plus directe l'idée de déplacement transmise par le texte :

Extrait n°33 : « *caminho* » 1/2

Terrain français – classe de Seconde

Matière : histoire-géographie section européenne

Repère protocole : 2^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : les volcans siciliens

Langues des documents présents dans l'activité : espagnol, sicilien, français, espagnol et italien

Date de l'enregistrement : 20/11/2019

1 A1 : a caminho da cidade costeira de Giarre +

2 A2 : du coup qu'est-ce que ça pourrait être

3 A1 : caminho

4 A2 : caminho en italien camminare il y a un verbe comme ça

5 A3 : c'est venir je crois non

6 A1 : ou aller il y a un truc comme ça

7 P2 : là c'est un nom

8 A4 : caminho c'est un nom camminare c'est pas marcher en italien

9 A1 : oui je pensais plus à un nom

10 A2 : oui

11 A1 : ça marche da cidade

12 P2 : tu disais que c'était quoi caminho

13 A2 : camminare en italien mais en fait je sais plus

14 A4 : ca- camminare/

15 A2 : je sais plus si c'est marcher ou se promener je sais plus

16 A1 : en fait c'est plus se promener à mon avis

17 A4 : moi je l'ai vu avec mon prof mais

18 A1 : ouais euh ben en gros ça c'est un truc c'est un verbe qui bouge quoi

¹⁴⁰ Annexe n°8.

¹⁴¹ Voir Escudé & Janin (2010 : 87).

19 A3 : ouais

20 A1 : qui fait ça je sais pas trop dans quel sens ou quoi mais voilà ça ça bouge (rires)

Dans ce premier groupe la négociation sur « *caminho* » entre les quatre membres est initiée par A2 qui rapproche directement celui-ci de « *camminare* », dont la propre signification va faire l'objet de la discussion des quatre élèves. L'assistante de vie scolaire d'A4 présente dans le groupe (et identifiée dans la transcription par « P2 ») pointe notamment que « *caminho* » est un nom, ce qu'A1 fait également remarquer. Le groupe hésite en outre sur la signification à donner à « *camminare* » entre aller/venir et marcher/se promener. La discussion donc se termine sans vraiment parvenir à une solution, la signification de « *camminare* » étant résumée par A1 sur le fait qu'il s'agit d'« un truc c'est un verbe qui bouge » au dix-huitième tour de parole, sans toutefois savoir de quelle manière comme elle le précise. Néanmoins la capacité de réinvestir ses compétences en langue cible dans l'exercice de compréhension des langues médianes de la part d'élèves venant tout juste d'entrer au lycée est à souligner comme un élément positif révélé notamment par la situation d'intercompréhension intégrée.

L'idée de déplacement que le premier groupe a su percevoir sans être capable de la lier aux contenus disciplinaires est étudiée par le second groupe de manière plus convaincante lors d'un passage en présence de la tutrice qui vient s'assurer de la compréhension des textes avant le visionnage de la vidéo. La négociation qui s'en suit montre la manière dont le sens de la phrase va être reconstruit de la même manière sur la base du rapprochement entre « *caminho* » et « *camminare* », illustrant la façon dont l'activité de re-médiation sert celle de médiation, en particulier dans la fin de l'interaction. Le sens de la proposition va ainsi être reformulé par le groupe et lié avec la proposition suivante du texte, montrant le passage entre clarification et conceptualisation :

Extrait n°33 : « *caminho* » 2/2

1 A1 : a caminho da ah peut-être c'est l'endroit où ça se déplace

2 T : hum hum a caminho d- caminho qu'est-ce que ça vous fait penser

3 A2 : ça me fait penser-

4 A3 : camminare

5 : A2 : à marcher

6 T : oui

7 A1 : ah oui

8 T : mais euh

9 A1 : il avance peut-être

10 T : oui et

11 A3 : hum

12 T : dans quel comment dire où ça

13 A1 : au

14 A2 : au au au

15 A1 : côte

16 A2 : au pas cité au ville

17 T : ouais dans la direction
 18 A2 : au au ville
 19 T : de
 20 A2 : côtière
 21 A3 : de la ville côtière
 22 T : de la ville côtière de
 23 A3 : de
 24 As : de Giarre
 25 T & A2 : ok/ (rires)
 26 A2 : et après on comprend toujours pas (rires)
 27 T & As : (rires)
 28 T : a cerca cerca c'est
 29 A2 : à peu près/
 30 T : à a peu près
 31 As : ah/
 32 T : à
 33 As : à à peu près de quinze kilomètres de l'Etna
 34 T : ok donc cette ville qui est à 15 kilomètres de l'Etna qu'est-ce qu'il se passe
 35 A1 : et ben elle va se retrouver à côté de l'Etna
 36 A3 : oui
 37 A2 : ah et du coup à la fin ils disent
 38 A3 : XXXX
 39 A2 : euh l'Etna traversera dans les rues
 40 A1 : ouais de la ville
 41 A3 : sera dans la-
 42 A1 : dans quinze mille ans

Dans cet extrait nous observons également un autre exemple du réinvestissement de l'italien après la résolution de l'élément problématique « *caminho* » qui permet aux élèves de comprendre que le volcan se déplace dans une direction donnée. Le groupe est alors bloqué sur le mot « *a cerca* », qu'A2, une élève bilingue français-italien, va spontanément associer à « *circa* » en italien et ainsi achever la reformulation de la proposition. La demande de confirmation de la compréhension posée par la tutrice à la fin de l'extrait au tour de parole 34 (« ok donc cette ville qui est à 15 kilomètres de l'Etna qu'est-ce qu'il se passe ») permet de faire verbaliser à A1 l'idée principale de la phrase (le volcan se déplace) et de la lier avec les informations données successivement dont une indication temporelle sur la vitesse de déplacement. Dans ce second passage le réinvestissement de l'italien avec « *camminare* » est plus discret, se cantonnant à une négociation sur les dix premiers tours de parole qui permet de pointer l'élément central (le fait que l'Etna se déplace) et constitue donc une étape pour la compréhension du contenu négocié ensuite avec l'aide de la tutrice.

Ces deux premiers extraits tirés du terrain français mettent en valeur l'aspect stratégique du réinvestissement de la langue de la section comme aide pour la compréhension des langues médianes et de fait pour le travail sur les contenus disciplinaires. Cela permet d'observer un emploi des

compétences en italien pour un rôle usuellement dévolu à la langue première, illustrant la manière dont l'ensemble du répertoire langagier peut être mobilisé dans le travail d'intercompréhension intégrée. Si l'italien perd donc sa place privilégiée de langue principale faisant l'objet du travail sur les documents au profit des langues médianes, cette nouvelle configuration n'est pas à voir comme une régression mais une évolution de son rôle.

Comme nous le disions lors du chapitre intermédiaire de cette analyse sur la question des stratégies de compréhension, l'appui sur l'italien pour la compréhension des textes et documents en langues médianes (particulièrement en espagnol et catalan), est une des caractéristiques particulièrement saillantes de notre terrain français. En Italie, cette aide était moins visible pour les élèves qui avaient recours de manière plus importante à leur connaissance des langues anciennes, en particulier le latin. Nous avons néanmoins pu repérer quelques passages où le français pouvait prendre ce rôle, à l'instar de l'exemple suivant tiré de la seconde activité réalisée avec la classe de *quarta* portant sur la figure de Jules Mazarin¹⁴², durant la compréhension du second document de l'activité, un texte en catalan :

Extrait n°34 : « feblesa »

Terrain italien – classe de *quarta*

Matière : histoire EsaBac

Repère protocole : 2^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : le cardinal Jules Mazarin

Langues des documents présents dans l'activité : roumain, catalan, français et espagnol

Date de l'enregistrement : 26/10/2021

1 A1 : le controversie

2 A2 : controversie hum

3 A1 : attorno della politica

4 A2 : e-

5 A1 : cardi-

6 A2 : cardinale

7 A1 : del cardinale

8 A2 : come la

9 A1 : come la

10 A2 : feblesa

11 A1 : euh fai- la faiblesse c'est la pa- è la

12 A2 : tipo

13 A1 : debolezza

14 A2 : ah

15 A3 : debolezza

16 A2 : ah ok debolezza

17 A1 : della reggenza

18 A2 : della reggenza

¹⁴² Annexe n°10.

- 19 A3 : della regge-
20 A1 : porteranno la Francia a due guerre civile
21 A2 : a due guerre civile
22 A1 : e conosciute come
23 A2 : e conosciute come la guerra della Fronda
24 A1 : Fronda
25 A3 : Fronda

Cette courte interaction sur la reformulation d'une phrase qui ne semble pas poser de difficultés aux élèves illustre la manière dont le recours à la langue cible est réalisé de manière spontanée par A1 au onzième tour de parole. Ce passage permet ainsi d'observer l'aspect presque automatisé du recours au français par l'apprenante qui passerait presque inaperçu si ce n'est pour sa verbalisation du mot français « faiblesse » (« euh fai- la faiblesse c'est la pa- è la [...], debolezza ») partageant une forme plus proche du catalan « *feblesa* ». Cette alternance entre les langues montre ainsi une certaine inversion entre les rôles dévolus à la langue cible et à la langue première dans l'enseignement bilingue, où le français va ici servir d'appui ponctuel pour la compréhension d'une langue médiane lors de la tâche de reformulation conduite en italien.

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, ce passage entre les langues visant un objectif de clarification permet de mettre en lumière les conséquences de la présence des langues médianes en intercompréhension intégrée. Un même fonctionnement est perceptible dans le court extrait ci-dessous enregistré avec un groupe de *terza* lors de la première séance du protocole portant sur la figure d'Aliénor d'Aquitaine¹⁴³. Ce passage montre la présence d'un mot identique entre le portugais et le français tiré d'une proposition présente dans le texte (« *onze anos mais novo do que ela* »). S'il n'est pas possible ici d'affirmer clairement que la langue cible représente un appui dans la mesure où la ressemblance est remarquée *a posteriori*, nous avons choisi d'inclure ce passage car il nous semble particulièrement révélateur de la dualité de l'appui sur la ressemblance avec une langue connue, qu'elle soit première ou seconde. Nous voyons en effet dans le même extrait la manière dont un second rapprochement entre deux termes similaires (« *novo* » en portugais et « *novio/a* » en espagnol) va provoquer un contre-sens dans la compréhension des informations tirées du texte :

Extrait n°35 : « *onze* »

Terrain italien – classe de *terza*

Matière : histoire EsaBac

Repère protocole : 1^{ère} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : Aliénor d'Aquitaine

Langues des documents présents dans l'activité : occitan, français, portugais et espagnol

Date de l'enregistrement : 14/10/2021

¹⁴³ Annexe n°9.

- 1 A1 : conte di Angiò
- 2 A2 : Angiò
- 3 A3 : conte di Angiò
- 4 A1 : di Angiò undici anni
- 5 A3 : può essere conte di Angiò ho già sentito XXX Angiò
- 6 A2 : euh io avevo sentito Carlo d'Angiò
- 7 A1 : eh scusate onze anos eh
- 8 A2 : undici anni ma
- 9 A3 : onze c'è anche in francese
- 10 A1 : sì ma novo de che ela
- 11 A3 : più più giovane di quella
- 12 A2 : °no°
- 13 A1 : oppure
- 14 A3 : no
- 15 A2 : novo
- 16 A3 : più vecchio
- 17 A1 : ah/
- 18 A2 : tipo
- 19 A1 : novia
- 20 A2 : novia novia che sarebbe tipo la fidanzata no
- 21 A1 : no
- 22 A2 : di quello
- 23 A1 : allora-
- 24 A2 : però non può essere
- 25 A1 : più vecchio-
- 26 A2 : più giovane perché
- 27 A1 : no più vecchio
- 28 A3 : più vecchio di quella

Contrairement à l'extrait précédent, l'appui possible sur la langue cible pour la traduction du terme en langue première est à peine évoqué. Au début du passage A1 traduit en effet directement « onze » par « undici », mais demande ensuite l'approbation du groupe où A2 ratifie sa traduction et A3 fait le lien avec le français (« onze c'è anche in francese ») au tour de parole 9. En revanche la négociation sur la signification de « novo » où A1 et A2 réalisent un rapprochement avec l'espagnol « novio/a » vient contredire l'intuition d'A3 qui avait pourtant retrouvé la signification de « plus jeune » au onzième tour de parole (« più più giovane di quella »). La proposition de ce dernier est donc finalement renégo-ciée dans le sens de « plus vieux » ce qui constitue un contre-sens.

Si la question des « faux-amis » a été discutée en intercompréhension montrant une surgénéralisation de ces derniers au contraire des « vrais-amis », cette séquence illustre le fait que ces deux notions peuvent cohabiter de façon très proche dans les phases de compréhension des langues médianes. Dans ce dernier extrait nous voyons comment le recours à l'espagnol se révèle finalement comme un frein à la compréhension malgré un réinvestissement pertinent du répertoire langagier dans la tâche. À côté de l'appui sur la langue cible les élèves ont en effet parfois pu réinvestir leurs compétences dans d'autres langues romanes connues comme l'espagnol, avec plus ou moins de réussite.

Outre les phases de compréhension des textes en langues médianes où la langue cible peut être mobilisée par les apprenant-e-s, les phases de travail sous forme de questions/réponses sur les documents sont également un endroit où nous retrouvons la présence de la langue cible. Sa place et son rôle sont ici plus habituels dans le fait de représenter la langue de construction et négociation des contenus disciplinaires, mais ces séquences permettent d’observer des passages plus fins entre la langue cible et la langue première lors de micro-alternances dans le discours des apprenant-e-s. Le dosage entre l’emploi de la langue cible et le recours à la langue première s’observe en fonction de plusieurs paramètres comme celui des compétences linguistiques des apprenant-e-s, où un discours en langue cible peut être ponctué de recours à la langue première dans le but de combler un déficit linguistique, sous le contrôle de la professeur-e de la classe ou de la tutrice.

Si ces moments étaient moins nombreux en classe de *quarta* en Italie où le niveau de français des élèves était généralement autour du B1+/B2, elles sont plus visibles en classe de *terza* où les élèves viennent en outre de débiter l’étude de l’histoire enseignée en français. Ce sera donc avec cette classe que sera tiré le prochain extrait de cette partie. Celui-ci a été enregistré durant la seconde séance du protocole sur la thématique du Moyen Âge en Europe et l’organisation sociale de l’époque. Le groupe enregistré travaille sur une tâche portant sur la transposition de plusieurs termes présents à l’intérieur d’un document graphique en espagnol présentant l’organisation sociale de l’époque sous forme de pyramide avec différentes couches. Le passage de la tutrice pour vérifier l’avancement de la tâche va générer un moment de travail sur la signification des termes sur la base de leur transposition en italien et en français. Ce long extrait de six minutes sera proposé ici dans ces moments les plus pertinents pour l’analyse, la totalité de la transcription étant disponible en annexe¹⁴⁴ :

Extrait n°36 : « organisation sociale au Moyen Âge »

Terrain italien – classe de *terza*

Matière : histoire EsaBac

Repère protocole : 2^{ème} séance de l’expérimentation

Thème travaillé : les années 1000 en Europe

Langues des documents présents dans l’activité : catalan, espagnol, français et portugais

Date de l’enregistrement : 22/10/2021

9 A1 : nobilità

10 A2 : okay

11 A3 : °nobili-°

12 A1 : nobilità

13 A3 : °ità°

14 A1 : campesinos eh non zapatori non campagnoli contadini

15 A2 : zapatori

16 A1 : servi ser- siervos schiavi o servi più

¹⁴⁴ Annexe n°9.

- 17 A2 : bene
- 18 A1 : gentilmente
- 19 A2 : esatto quindi dobbiamo leggere
- 20 A3 : question directrice
- 21 A4 : quelles sont-
- 22 A3 : du document
- 23 A4 : les différentes
- 24 A3 : quelles sont les différentes couches sociales du système féodal
- 25 A2 : sociales du système féodal

Nous pouvons observer dans ce court passage tiré du début de l'interaction la première phase de reformulation des termes de l'espagnol à l'italien, que le passage de la tutrice va ensuite venir compléter en français. A1 est à l'initiative de cet exercice, montrant comment plusieurs lexèmes sont donnés avant d'arriver au terme étant le plus près du vocabulaire espagnol initial. Si cet exercice semble être exécuté avec une certaine facilité et une certaine décontraction par l'apprenante, la recherche de l'équivalence du lexique en français va permettre un travail plus poussé pour la discipline en présence de la tutrice et sur la base des termes espagnols déjà transposés en italien :

- 50 A2 : ah ok euh cler- clergique cler-
- 51 T : c'est le clergé
- 52 A2 : clergé ok
- 53 T : clergé
- 54 A3 : clergé
- 55 A2 : clergique c'est la personne qui est partie du clergé
- 56 T : hum:
- 57 A2 : ou c'est l'adjectif
- 58 T : alors le clero en français ça se traduit par clergé d'accord
- 59 A2 : ok
- 60 T : c'est l'organisation
- 61 A2 : ok ok hum: penso
- 62 A1 : nobilité
- 63 T : non c'est pas nobilité
- 64 A2 : noblet- non non (rires) euh
- 65 T : ça commence pareil no
- 66 A2 : nobleté no- noblesse
- 67 T : noblesse oui
- 68 A1 : ah/
- 69 A2 : ok euh:
- 70 A1 : noble/
- 71 A2 : noblesse
- 72 A4 : esse
- 73 A2 : s ancora credo un'altra °noblesse° + euh campesinos contadini euh
- 74 T : hum hum
- 75 A1 : euh: non lo so euh
- 76 T : alors qu'est-ce que ça peut être conta- campesinos
- 77 A2 : contadini
- 78 T : sì in italiano contadini in francese
- 79 A2 : (rires)
- 80 A3 : contadine/
- 81 A2 : °cosa° euh:

82 A3 : agri-
 83 A1 : (rires)
 84 A3 : col-
 85 A2 : agricol
 86 A3 : teur
 87 A2 : agricole ah
 88 T : alors
 89 A2 : ma non è che-
 90 T : effectivement dans le premier texte vous avez agricole
 91 A1 : °agricol°
 92 A2 : ah
 93 A1 : agriculteur
 94 T : quindi potrebbe essere agricoltore le persone che lavorano il campo
 96 A2 : ok
 97 A3 : agricul-
 98 T : mais aussi en français on peut parler d'un d'un autre mot pour dire les campesinos
 99 A3 : les
 100 T : hum: est-ce que vous avez déjà entendu parler de paysan/
 101 A2 : ah ok
 102 A? : XXX
 103 T : paysan
 104 A2 : ok

Le travail demandé revenant à fournir la version italienne et française des termes espagnols, la tutrice va s'appuyer sur la transposition déjà effectuée en italien pour aller vers celle en français. Nous voyons ici comment, sous son impulsion, le travail se déroule dans la langue cible et à destination de celle-ci, en étudiant la manière dont les apprenantes vont reconstruire la version française des termes en s'appuyant notamment sur la langue première. Si la tentative de transfert entre « *nobilità* » et « noblesse » par A1 au tour de parole 62 s'avère défectueux, le groupe montre aussi un recours aux informations présentes dans les autres textes de l'activité comme pour le mot « *campesinos* ». Les élèves vont ainsi s'appuyer sur « *agrícolas* » figurant dans le premier texte de l'activité en catalan pour parvenir à « agriculteur ». Ici la tutrice va leur fournir le terme le plus proche dans la mesure où « paysan » semble plus approprié dans ce cadre. Ces derniers tours de parole laissent place à une phase intermédiaire où les apprenantes vont produire une trace écrite de « paysan » dans leurs cahiers, avant de s'intéresser au dernier mot, « *siervos* » :

105 T : e siervos qu'est-ce que c'est
 106 A4 : ah s
 107 A2 : euh s-
 108 A3 : serf/
 109 A1 : serviteurs
 110 T : c'est des serfs effectivement et est-ce que c'est la même chose que des esclaves
 111 A2 : hum: °servants°
 112 A1 : °non°
 113 T : perché vedo che in fran- in italiano avete
 114 A1 : no no no
 115 T : (rires) sì

116 A2 : no va XX euh:
 117 T : qu'est-ce que c'est des serfs par rapport aux paysans i ser- euh i servi cosa sono in
 compara hum comparativamente
 118 A2 : ah
 119 T : con i contadini
 120 A2 : euh non hanno libertà
 121 T : sì
 122 A2 : sono
 123 A1 : anche i contadini
 124 A2 : sotto sì/ non hanno
 125 A1 : i servi servono
 126 A2 : nulla di più
 127 T : (rires)
 128 A2 : non hanno come si dice
 129 A1 : i servi sono nella casa del padrone a
 130 A1 : quindi lavorano nella casa forse
 131 A2 : a farsi sfruttare
 132 A2 : perché no
 133 T : hum hum
 134 A2 : quindi (rires) hum °servants ser-° servants/
 135 T : (rires) i servi sono XX
 136 A2 : ok o
 137 T : ok et donc cette pyramide comment elle est organisée questa piramida
 138 A2 : euh
 139 A1 : eh Dio Dio
 140 T : sì (rires) le dieu la religion
 141 A2 : ok
 142 T : ok/
 143 A3 : le roi
 144 A1 : le roi
 145 A2 : la
 146 A1 : noblesse
 147 A2 : noblesse clergé
 148 T : alors vous avez vu que pour le clergé et la noblesse il y a deux d'accord
 149 A2 : ok
 150 T : donc qu'est-ce que ça représente
 151 A2 : euh la société
 152 T : comment on dit en français alta
 153 A2 : il y avait
 154 A3 : les ducs les marques les com- les comtes
 155 T : oui donc ça c'est la noblesse
 156 A1 : euh
 157 A3 : haute
 158 A2 : haute
 159 A1 : haute
 160 T : haute hum hum
 161 A1 : et aussi le cler
 162 T : gé
 163 A1 : le clergé
 164 A2 : clergé

Le travail sur ce mot nous semble le plus intéressant à étudier à l'intérieur de la séquence dans la mesure où il permet de mobiliser les représentations du groupe derrière la notion de servage et donc d'apporter une visée disciplinaire à la tâche. La tutrice s'appuie sur la transposition italienne du mot proposée par le groupe au début de l'interaction, « *schiavi* », pour les interroger sur la définition du servage en lien avec l'esclavage et la catégorie des paysans. Plusieurs réponses sont données à partir du tour de parole 120 dont le fait de devoir servir et de ne pas avoir de liberté, en cela étant finalement identique à l'esclavage même si la notion de servage prend place dans le contexte du Moyen Âge. Nous voyons ici les limites de notre propre expertise disciplinaire, dans la mesure où la présence de l'enseignante d'histoire de la classe aurait sûrement permis de mieux préciser ces composantes et arriver à la plus juste définition du servage et sa différence avec la catégorie des paysans et servants qui ne semble pas tout à fait être claire pour les deux élèves. L'extrait se termine sur la description de la pyramide grâce au travail sur les termes venant de prendre place, permettant aux membres du groupe de pouvoir effectuer une recontextualiser du lexique dans la réponse à la question directrice du document.

Cette séquence montre la manière dont la langue cible est mobilisée en intercompréhension intégrée lors des phases de travail entre les différentes langues en présence, s'enrichissant de cette situation dans le fait de pouvoir négocier les savoirs disciplinaires et linguistiques autour de plusieurs langues. Cette modalité qui représente un des aspects de l'enseignement bilingue autour de deux langues peut se calquer dans la situation d'intercompréhension intégrée en ayant recours aux langues médianes comme matière première pour le travail de comparaison et mise en perspective des différents savoirs. Nous pouvons observer la manière dont les différentes catégories sont associées au sein de cet extrait durant le passage entre les trois langues, se faisant ici de manière très fluide. S'il est vrai que la compréhension de l'espagnol n'a en général pas posé de grande difficulté à notre public italien, le fait de se mouvoir d'une langue à l'autre dans la réalisation de la tâche mais aussi au sein du discours représente un fonctionnement clé de l'intercompréhension intégrée.

Comme le dit Coste (2003b), le fait de mobiliser « les deux langues, c'est alors les enrichir l'une et l'autre à travers l'approfondissement des représentations que chacune propose de ces notions historiques ». Dans cette séquence l'alternance des langues est particulièrement visible au niveau du travail sur la langue lors de la recherche des équivalences des termes, mais aussi au niveau des représentations associées aux termes négociés pour le travail sur la discipline. Nous avons vu comment le premier passage de l'espagnol à l'italien et notamment le recours au terme « *schiavi* » comme transposition de « *siervos* » a permis de problématiser la question de la spécificité de la notion de servage. En outre, dans la visée du travail sur la langue et la discipline, la langue cible est également mobilisée lors de cette interaction en tant que langue de communication où elle est associée avec la langue première dans le discours de la tutrice et des apprenantes du groupe.

En conclusion, dans un travail d'intercompréhension intégrée, la langue cible, bien que plus effacée en tant qu'outil de communication lors des phases de compréhension des documents en langues médianes, n'est en revanche pas absente de la situation didactique. Mieux, elle peut être réinvestie dans l'exercice de compréhension en tant qu'appui ponctuel lorsque sa proximité avec la langue médiane est plus importante que la langue première, et est en outre mobilisable dans des moments de productions orales et écrites pendant la réalisation des activités lors de prises de notes et/ou de réponses aux questions directrices des documents. Nous avons ainsi souhaité démontrer lors de cet exposé que les modifications apportées à la place et aux rôles de la langue cible par l'intercompréhension intégrée peuvent avoir un effet positif et n'impliquent pas forcément une perte pour l'enseignement de la langue cible.

Il est néanmoins certain que le fait d'introduire d'autres langues aux côtés de la langue voisine dans la situation didactique peut être un frein pour les enseignant-e-s, dans la mesure où l'horaire des cours disciplinaires bilingues est déjà assez tenu (une heure par semaine sur le terrain français/trois heures par semaine sur le terrain italien). Il nous semble pourtant que l'intercompréhension intégrée puisse favoriser les passages entre les langues et encenser les différentes alternances rencontrées dans la situation d'enseignement bilingue. Cette question sera également étudiée dans les deux prochaines sous-parties, mais nous pouvons dès à présent pointer le fait que la réorganisation de la place et des rôles des langues en intercompréhension intégrée peut être une plus-value dans l'enseignement bilingue pour en favoriser le caractère plurilingue.

6.4.2.2 *La langue première*

Nous souhaitons dans cette partie revenir sur la place de la langue première en intercompréhension intégrée. Dans l'enseignement bilingue usuel, la conduite des enseignements se conçoit dans la langue cible, et la langue première doit donc partager avec un autre code sa présence en classe. Néanmoins cette caractéristique ne signifie pas sa mise de côté comme cela pouvait notamment être le cas dans les enseignements bilingues de type immersif, les derniers types d'enseignement bilingue mettant au centre du travail les moments d'alternances entre les langues. L'utilisation de la langue cible aux côtés de la langue première va notamment permettre des « **processus de familiarisation et de défamiliarisation** (Gajo *et al.*, 2008) (les auteurs soulignent) sur la base de la distance offerte par la langue cible pour défamiliariser la langue première.

Toutefois, en intercompréhension intégrée, le travail demandé, s'établissant sur le principe de reformulation en langue première, donne une place plus importante à cette dernière par rapport à l'enseignement bilingue. En effet, le travail de compréhension sur les langues médianes en intercompréhension intégrée, s'il peut être soutenu par le recours à la langue cible comme nous venons de le voir, se base sur la langue la mieux connue, c'est-à-dire la langue de scolarisation et

généralement la langue première de notre public. Celle-ci va donc non seulement être au premier plan lors des phases de reformulation des extraits en langues inconnues, servant de langue de communication, mais également à un niveau plus discret en faisant le lien entre la langue cible et les langues médianes.

Si cette sous-partie est dédiée à la question de la langue première, nous nous intéresserons donc en particulier aux passages entre la langue première et la langue cible qui sont le point d'orgue des négociations dans l'enseignement bilingue et viennent également s'enrichir par la présence du travail sur des langues médianes en intercompréhension. Nous montrerons notamment comment la langue première peut faire office de pont pour la compréhension des langues médianes et de l'établissement des contenus disciplinaires en langue cible. La nouvelle place que prend la langue première en intercompréhension intégrée s'insère ainsi dans un rôle de facilitateur des apprentissages déjà présent dans l'enseignement bilingue, venant se complexifier et s'étendre dans ce nouveau contexte.

Dans notre travail, la présence de la langue première comme vecteur et appui est particulièrement remarquable lors de séquences de définitions qui se présentent comme des « séquences structurées autour de la définition d'unités lexicales pour lesquelles la forme des mots contribue à éclairer leur sens » (Dominguez-Fonseca, 2017 : 167). Dans l'extrait ci-dessous enregistré sur le terrain français pendant la cinquième séance du protocole portant sur la Sicile à l'époque romaine, un groupe de la classe de Seconde travaille sur un texte en langue cible, l'italien, concernant la latinisation de la Sicile notamment au niveau linguistique. Les apprenant-e-s butent sur le mot « *anelleniche* », auparavant rencontré dans un texte catalan au sein de l'activité mais dont la compréhension avait été laissée sans suite. Un passage du professeur et de la tutrice dans le groupe va permettre de clarifier la signification de ce mot en faisant un lien avec la langue première. Les moments les plus importants de l'extrait seront insérés dans le corps du texte pour l'analyse, la totalité de la transcription étant présente en annexe¹⁴⁵ :

Extrait n°37 : « *anelleniche* »

Terrain français – classe de Seconde

Matière : histoire-géographie section européenne

Repère protocole : 5^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : la Sicile romaine

Langues des documents présents dans l'activité : catalan, roumain et italien

Date de l'enregistrement : 20/12/2019

11 A2 : les langues ane- aneli- lleniche

12 P : alors qu'est-ce que ça peut vouloir dire anelleniche

¹⁴⁵ Annexe n°8.

13 A2 : °je sais pas°
 14 P : vous avez à l'intérieur vous trouvez un mot que vous comprenez
 15 A3 : iche (rires)
 16 P : non dans anelleniche quel est le mot que vous retrouvez que vous avez relu il y a pas longtemps déjà ++
 17 P2 : anelleniche
 18 A2 : °je sais pas°
 19 P : elles bloquent sur anelleniche
 20 T : sur/
 21 P : anelleniche
 22 T : °c'est où°
 23 A2 : quatrième ligne
 24 P : alors je leur ai dit qu'il fallait qu'elles retrouvent le mot de base-
 25 T : ah/
 26 P : et qu'après elles comprendraient mais euh elles trouvent pas
 27 P2 : trouver le radical
 28 T : oui c'est
 29 P : mais pourtant vous l'avez rencontré dans un autre texte euh un peu avant je crois
 30 A2 : euh
 31 P : je crois qu'en catalan il y est le le radical oui il y est
 32 T : oui c'est peut-être parce qu'il y a une consonne devant le a et qui est peut-être euh: ++
 33 A2 : je sais pas
 34 T : (rires)
 35 A3 : mais en plus je m'en souviens du mot je sais que je l'avais vu
 36 T : en gros donc ça pourrait être des langues euh:
 37 A3 : là/
 38 P : voilà
 39 T : hum hum

L'extrait débute avec deux discours en parallèle, l'enseignant travaillant sur la compréhension de la partie précédente du texte avec A2 et A3 tandis qu'A1 se penche déjà sur le terme faisant l'objet de la séquence, « *anelleniche* ». Le travail du groupe se rejoint finalement lorsque qu'A2 s'intéresse aussi à la signification du terme, même si dès lors A1 n'interviendra plus jusqu'à la fin de l'extrait. L'enseignant va guider le groupe en leur demandant aux tours de parole 14 et 16 de décomposer le mot et retrouver son radical sur la base de sa présence dans un autre texte de l'activité pour faciliter la compréhension, une stratégie de base en intercompréhension. Le document travaillé est ici en italien et donc en langue cible ce qui nous permet d'observer la manière dont les stratégies mobilisées lors d'un travail d'intercompréhension intégrée peuvent également l'être pour la compréhension de la langue voisine. Si la tutrice intervient également à ce moment de l'interaction l'opacité du terme va être déconstruite grâce au guidage principal de l'enseignant, qui va ensuite s'appuyer sur les connaissances des apprenantes pour retrouver sa signification et ainsi faire le lien avec la discipline :

40 P : hel·lènica alors ça veut dire quoi hellénique les hellènes c'est qui les hellènes il y a une il y a eu une Hélène célèbre en plus hein qui les représentent
 41 T : oui (rires)
 42 P : qui est l'Hélène la plus connue de l'histoire
 43 T : (rires)

44 A2 : Hélène de Troie
 45 P : hein oui
 46 A2 : non je sais pas je me souviens que le cheval de Troie
 47 P : ouais c'est ça
 48 T : oui (rires)
 49 A2 : c'est qui qui ça s'appelle l'Hélène
 50 T : et donc elle vient
 51 A2 : oui c'est celle qui déclenche la guerre
 52 P : c'est celle qui déclenche la guerre de Troie
 53 A2 : avec Paris
 54 A3 : celle avec celui qui se fait tuer et qui se fait trainer
 55 T : (rires)
 56 A2 : non (rires) non c'est celle avec son frère c'est l'autre avec Paris celui qui sait pas se battre (rires)
 57 A3 : ah oui et qui après part dans le petit chemin
 58 A2 : oui (rires)
 59 A3 : ok ça va
 60 P : donc Hélène elle venait d'où Hélène
 61 A3 : de Troie non
 62 P : ah non
 63 A3 : ben non
 64 P : elle a été enlevée par les Troyens mais elle vient d'où
 65 A2 : eh j'ai pas trop compris ça justement
 66 P : qui c'est qui fait la guerre aux Troyens
 67 A3 : les euh ah c'est horrible les euh
 68 A1 : je sais pas ce que ça
 69 A2 : les euh les c'est avec Achilles non/
 70 P : ouais
 71 A3 : les °aX°
 72 P : et c'est quelle civilisation ça
 73 A1 : °XX°
 74 A3 : les Grecs/
 75 P : oui
 76 A1 : °moi ça me XX°
 77 A3 : oui
 78 P : donc les hellènes sont les Grecs
 79 P2 : (rires)
 80 A3 : ah ok

À partir d'une négociation sur la signification du lexique « hellène » dont est composé « *anelleniche* » l'enseignant ouvre une séquence latérale dans le but de retrouver la signification du terme initial en faisant un détour par une référence historique à la guerre de Troie au travers de la figure d'Hélène de Troie. Cette réflexion sur le terme « hellène » comme moyen d'arriver à la signification d'« *anelleniche* » peut-être vu comme un travail sur les savoirs linguistiques inscrits (Gajo, 2006) dans la mesure où le fait de retrouver la signification de « grec » est indispensable pour comprendre le lexème originel. Ce traitement s'accompagne dans la dernière partie de cette séquence d'un appui sur la langue première pour une réflexion de type métalinguistique sur le préfixe privatif « a » présent dans le mot et également indispensable pour la compréhension de sa signification :

81 P : donc hellénique ça veut dire grec donc quand vous a-
 82 A : anelleniche/ ça doit être
 83 P : alors du coup alors parce que quand on dit influence hellénique ça veut dire influence grecque là on parle des langues Anelleniche
 84 A2 : °pas°
 85 P : mais le préfixe a vous le connaissez
 86 A2 : les langues qui ne sont pas d'influence grecque
 87 P : voilà c'est le a privatif
 88 P2 : comme dans analphabète
 89 P : voilà celui qui ne connaît pas l'alphabet athée celui qui ne croit pas en Dieu donc les langues anelleniche c'est les langues qui ne sont pas le grec
 90 A2 : donc les langues qui ne sont pas d'origine euh de-
 91 A3 : ouais
 92 P : d'origine grecque c'est pareil
 93 A2 : d'origine grecque
 94 P : hum
 95 A2 : euh/ venaient probablement encore étaient encore probablement parlées dans les campagnes et et utilisées dans les cultes religieux fortement
 96 A3 : traditionnels-
 97 A2 : traditio- ouais traditionnels
 98 P : hum
 99 A2 : mais elles étaient sans doute
 100 A3 : exclues
 101 A2 : exclues
 102 A3 : de toute
 103 A2 : de toutes de de
 104 A3 : de toutes les maisons
 105 A2 : de tout de
 106 A3 : non de domain-
 107 A2 : de tous les hauts domaines et de l'écrit- de l'écriture

Cette reconstruction de la signification d' « *anelleniche* » s'achève ainsi sur une réflexion autour du préfixe « a- » qu'A2 va justement identifier comme ayant un sens négatif et donc fournir la réponse attendue au tour de parole 86 (« les langues qui ne sont pas d'influence grecque »). La réflexion continue ensuite entre l'enseignant et l'assistante de vie scolaire d'A1 en fournissant plusieurs autres exemples associés à ce préfixe comme « athée » ou « analphabète », et la compréhension de la phrase peut reprendre son cours à la fin de cette séquence grâce à la négociation réussie de la signification d' « *anelleniche* ». L'analyse de cette séquence de définition d'un terme en langue cible illustre le rôle à jouer par la langue première en intercompréhension intégrée tout comme dans le cadre plus large de l'enseignement bilingue. Nous voyons tout d'abord la façon dont elle représente l'arrière-plan du processus de compréhension en tant que vecteur de la communication mais également son appui dans un niveau plus métalinguistique en faisant appel aux connaissances des apprenant-e-s sur le fonctionnement de leur langue pour comprendre le terme en langue cible.

Si la communication passe dans ce premier exemple par la langue première, cette dernière trouve aussi sa place dans des situations où le discours se tient en langue cible. Ces moments ont

surtout été visibles en Italie au sein de la classe de *quarta*, où le niveau en français des apprenant-e-s permettait des prises de parole plus fréquentes et plus longues en français. Dans ce cadre la langue première peut servir d'appui pour communiquer une idée plus difficilement verbalisable en français, en tant que prises de parole entières ou plus fréquemment en tant que micro-alternance au sein du discours comme ressource linguistique de « secours » (voir la question des « alternances-relais » et des « alternances-tremplins » chez Moore, 2006 : 165-169). Pour illustrer ces deux types de situations nous présenterons ci-dessous une séquence enregistrée avec un groupe de la classe de *quarta* en Italie durant la troisième séance du protocole portant sur la figure de Galilée¹⁴⁶. Après l'exercice de compréhension d'un texte en catalan sur les raisons de la condamnation du savant pour hérésie par l'église la tutrice qui passe dans le groupe vient interroger les deux apprenantes prenant la parole ici sur leur compréhension d'une subtilité présente dans le texte :

Extrait n°38 : « Galilée »

Terrain italien – classe de *quarta*

Matière : histoire EsaBac

Repère protocole : 4^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : Galilée

Langues des documents présents dans l'activité : français, latin, catalan occitan et roumain

Date de l'enregistrement : 24/11/2021

1 T : et du coup la phrase où il dit que la prison de Galilée c'est un faux exemple pourquoi vous l'avez enfin pourquoi il dit ça en fait

2 A1 : ah

3 A2 : parce que-

4 A1 : vai tu vai tu vai tu

5 A2 : ok (rires) euh parce que c'est euh + parce que les le conflit entre fe et et science

6 T : ouais la foi

7 A2 : la foi oui euh il s'agit euh d'un conflit intellectuel qui Galilée n'avait pas euh ce- ça ce-cela était de de d'un conflit politique et beh insomma non so come spiegare ci ci ci ho provato (rires)

8 T : (rires) ok

9 A2 : cioè perché praticamente è è una questione intellettuale quella che ha tra scienza e religione perché la religione è un modo di spiegare le cose la scienza è un'altra invece il motivo per cui lui è stato messo in prigione euh nonostante lui fosse cris- cioè fosse credente euh era cioè è è è un esempio più del della cioè del del comportamento della chiesa è più politico più mondano che una cosa intellettuale sì

10 T : d'accord

11 A1 : oui exactement

12 T : (rires)

13 A1 : et et puis je crois-

14 A2 : ci ho provato (rires)

¹⁴⁶ Annexe n°10.

15 A1 : que qu'il n'y avait pas de lutte parce que en fait l'église avait le pouvoir à l'époque donc il il n'était pas en train de la combattre il ne ne faisait pas ça pour combattre le les

16 A2 : ah oui ça aussi

17 A1 : les idées au pouvoir de l'église parce que il voulait se- seulement se se XX bon il il était un come di dice XXX un physicien donc euh un astronome il voulait que que la science que la connaissance était diffusée euh et il il était même un un professeur à l'université et et mais mais il mais il a accepté d'a- d'a- d'abu d'aburrer euh

18 T : abjurer oui

19 A1 : abjurer euh par exemple il y a avait eu euh come si chiama euh Giordano Bruno qui qui n'avait pas accepté d'a- d'a- d'abjurer qui était euh brûlé vif oui

20 T : d'accord

21 A1 : et

22 T : (rires)

23 A1 : donc à la fin (rires) et non si dice brûler vabbè

24 T : sì sì brûler sì dice

25 A1 : ah

26 As : (rires)

27 T : bruciare

28 A1 : et

29 T : quello ho capito (rires)

30 As : (rires)

31 A1 : et donc il il n'y avait pas de de de de vrai conflit il a accepté que que l'église avait son pouvoir et donc il a abjuré et mais il n'a jamais euh + de- euh et come si dice il

32 T : débute

33 A1 : n'a jamais euh ter- terminé de de croire dans dans dans ses idées dans ses théories

34 T : d'accord ok/

35 A2 : c'est plutôt un un exemple de comment euh certaines fois euh des euh des des personnes euh qui disons dans une dans une mission euh pour au moins intellectuelle

36 A1 : hum

37 A2 : il y a euh euh conflit intra euh cioè euh de les euh la mentalité actuelle la culture et et la politique

38 T : d'accord ok

L'interrogation sur le texte initiée par la tutrice s'apparente à un approfondissement disciplinaire permettant de faire s'exprimer les deux apprenantes en langue cible. A2, qui est la première à répondre à la question, commence son discours en français en étant corrigée par la tutrice pour le mot « foi » inséré dans son monologue comme « *fe* », pouvant faire penser à un transfert entre le « *fede* » italien et le « foi » français dans un essai de retrouver le mot en langue cible. Voyant que son explication semble difficilement poursuivable en français l'apprenante passe alors à sa langue première au tour de parole 9 pour approfondir l'idée déjà entamée en français du fait que le conflit intellectuel entre foi et science qui a représenté l'arrière-plan de la condamnation de Galilée n'est pas tant l'objet de cette dernière mais illustre plutôt une question politique quant au comportement de l'église à l'époque. A1 vient ensuite poursuivre l'explication d'A2 en langue cible en argumentant son propos grâce à un point historique sur le pouvoir de l'église à l'époque et en puisant dans ses

connaissances personnelles avec l'exemple d'un autre scientifique ayant refusé d'abjurer ses idées et ayant été brûlé vif. Nous pouvons relever un recours visible à la langue première pour le terme abjurer (« *abiurare* » en italien, inséré dans le discours de l'apprenante comme « aburrer ») au tour de parole 17 qui sera finalement fourni par la tutrice.

L'interaction se termine avec une reprise de parole d'A2 en français aux tours de parole 35 et 37 souhaitant visiblement revenir sur sa réponse du début de l'interaction en appuyant sur l'aspect général de la lutte de pouvoir entre les avancées de la science et la question des mentalités, de la culture et de la politique. Ce passage illustre la manière dont, à l'intérieur d'un énoncé en langue cible, la langue première peut prendre le rôle de « relais » (Moore, 2006) communicatif pour exprimer une idée lors d'un défaut de vocabulaire ou d'un manque de connaissances pour continuer un monologue en langue cible. Cette interaction s'effectue en outre sur la base d'une question de la tutrice concernant la compréhension d'un texte dans une langue médiane, le catalan, ce passage permettant donc dans une certaine mesure d'effectuer un contrôle sur la compréhension des apprenantes concernant les éléments disciplinaires présents dans le document.

Enfin, le dernier rôle que la langue première nous a semblé pouvoir assumer à l'intérieur de nos données est celui de pont entre les langues médianes et la langue cible. Si nous avons précédemment montré comment la langue cible pouvait être mobilisable pour la compréhension, la langue première est celle qui assume en général ce rôle lors du travail dans l'enseignement bilingue dans le cadre de la re-médiation. En intercompréhension intégrée, son rôle en tant vecteur de la reformulation des informations comprises dans les documents en langues médianes peut aussi s'étendre à celui de facilitateur du lien entre langues médianes et langue cible dans une sorte de transition linguistique. De ce fait, si la place et les rôles de la langue cible sont ceux subissant le plus de modifications en intercompréhension intégrée, il nous semble qu'à l'inverse les rôles de la langue première déjà assumés dans l'enseignement bilingue se voient consolidés comme puissant instrument de re-médiation facilitant la médiation des savoirs entre les langues en présence et les contenus disciplinaires.

Pour illustrer cette dernière idée nous nous appuyerons sur un passage enregistré en Italie avec la classe de *terza* tiré de l'avant-dernière activité du protocole portant sur la figure de Jeanne d'Arc¹⁴⁷. L'extrait est tiré de la dernière tâche de l'activité qui est une compréhension orale en langue roumaine. Nous verrons ici comment l'italien permet de faire un pont entre la langue médiane et la langue cible en médiant les informations entendues lors de l'écoute :

Extrait n°39 : « *arse pe rug* »

Terrain italien – classe de *terza*

¹⁴⁷ Annexe n°9.

Matière : histoire Esabac

Repère protocole : 5^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : Jeanne d'Arc

Langues des documents présents dans l'activité : portugais, occitan, français et roumain

Date de l'enregistrement : 01/12/2021

1 T : alors/ dans cette partie oui/

2 A1 : allora ha detto dopo essere è stata fatta stata prigionera dal cos'era principe re bourgound

3 T : non è un principe

4 A1 : euh

5 T : però

6 A1 : comandante

7 A2 : cavaliere

8 A1 : era

9 A3 : cavaliere/

10 A2 : cavalier

11 A1 : cavaliere burgund euh penso euh poi ha detto qualcos'altro euh: °aspetta non mi ricordo più° poi ho scritto solo questo

12 T : ok altre altri sì vai

13 A2 : che era condannata euh cioè era stata condannata a morire cioè

14 T : sì avete sentito come ha detto comment il a dit quand comment elle est morte + non/ vous avez pas repéré la je vous refais passer-

15 P1 : le mot/

16 T : le mot ° je vous refais juste repasser ça°

[passage vidéo]

Comme nous l'avons dit lors du cadre méthodologique, chacune des activités réalisées en classe de DdNL sur nos deux terrains comptait un document oral, le plus souvent sous la forme d'une vidéo. Ce choix a été fait dans la continuité du protocole de la classe de langue basant le travail sur une double modalité écrite et orale, montrant en intercompréhension intégrée l'exercice d'un autre type d'écoute dans le cadre du travail sur la discipline. L'utilisation des potentialités de la double modalité écrit-oral pour le travail d'intercompréhension intégrée était déjà présente à l'intérieur du manuel *Euro-mania*, où la lecture à voix haute des documents figurant dans les modules était fournie. Nous avons choisi dans nos activités d'inclure un document original en langue médiane voire en langue cible sélectionné selon la thématique de chaque activité.

La vidéo sur laquelle se base cette séquence portait sur la présentation de Jeanne d'Arc et en particulier de la fin de sa vie. Les documents vidéo étaient presque exclusivement positionnés en dernier dans la conduite des activités dans la mesure où le visionnage en classe entière supposait un moment de concentration général. Après une première écoute de l'intégralité de la vidéo un visionnage morcelé était proposé aux apprenant-e-s pour simplifier la compréhension. Nous pouvons observer ce fonctionnement ici avec les prises de parole des deux apprenant-e-s reformulant les

informations entendues dans la vidéo dans le passage ci-dessus. La tutrice questionne ensuite leur compréhension précise de la manière dont est morte Jeanne d’Arc, qui n’a visiblement pas été entendu et/ou compris. Celle-ci fait alors revisionner ce moment de la vidéo en demandant d’écouter attentivement la manière dont sa mort est expliquée en roumain :

- 17 A3 : arsa
- 18 A4 : arsa vida
- 19 A5 : arse
- 20 T : arse pe rug rug ça vous fait pas penser à un mot italien/
- 21 A6 : il rogo/
- 22 A7 : XXX
- 23 T : il roro- il rogo ok et en français/ ++
- 24 A1 : ah il tronco
- 25 A7 : può può ripetere/
- 26 T : alors quand il a dit donc elle a été condamnée à être brulée vive ok/
- 27 A7 : ah
- 28 T : et donc il a dit le mot arse pe rug rug ça vous fait penser à un mot italien qui est
- 29 A1 : tronco
- 30 As : rogo/
- 31 T : et donc ça veut dire
- 32 A3 : condannata condannata al roggo
- 33 A4 : arsa bruciata
- 34 P : più forte/
- 35 A3 : condannata al roggo/
- 36 T : sì
- 37 A7 : tronco/
- 38 T : ma cosa significa
- 39 A1 : bruciata
- 40 A8 : che è stata bruciata
- 41 T : sì bruciata
- 42 A1 : viva
- 43 T : et en français comment est-ce qu’on dit
- 44 A8 : brulée
- 45 P : XXXX
- 46 A6 : non si diceva bûcher
- 47 A2 : hum:
- 48 A6 : era bûcher
- 49 P2 : vi ricordate come si dice il (rises) il dolce tipico del Natale
- 50 A6 : ah/ era bûcher
- 51 A8 : non di diceva-
- 52 As : ah sì/
- 53 P : la buche è il tronco e quindi le-
- 54 A6 : bûcher
- 55 P2 : au bûcher/
- 56 A6 : au bûcher
- 57 P2 : bûcher perché è fatto di tronchi hum

À partir du repérage de l'information par les apprenant-e-s et de leur approximation de la proposition (« *arse pe rug* ») la tutrice propose de clarifier sa signification en ayant recours à la langue première. En effet, si l'expression semble très opaque dans la langue cible, le français, la langue première vient ici apporter une aide dans la compréhension du roumain. L'italien est mobilisé avec « *rogo* », traduction de « bûcher » en français qui est rapproché du roumain « *rug* » par les apprenant-e-s à partir d'une question de la tutrice au tour de parole 28 « et donc il a dit le mot *arse pe rug rug* ça vous fait penser à un mot italien qui est ». Cette passerelle amenée par le recours à la langue première va permettre de résoudre l'interrogation initiale de savoir comment est morte Jeanne d'Arc pour parvenir à la verbalisation du terme en français à la fin de la séquence. L'enseignante de français en co-présence avec l'enseignante d'histoire va prendre en charge cette négociation en faisant appel aux connaissances des apprenant-e-s sur une référence culturelle française (la bûche de Noël) pour parvenir jusqu'au mot « bûcher » au tour de parole 49 « *vi ricordate come si dice il (rires) il dolce tipico del Natale* ». La fin de cette séquence illustre ainsi la manière dont la langue première a pris le rôle de pont entre la langue médiane et la langue cible pour la résolution d'une opacité linguistique. Ce passage montre également les potentialités du travail de *re-formulation* (Dominguez-Fonseca, 2017) en intercompréhension intégrée pour le travail sur la langue cible dans le cadre de l'enseignement bilingue, passant notamment ici par la mobilisation de la langue première dans cette visée.

Cette alternance des langues dans la situation pédagogique prenant diverses formes et servant plusieurs buts est une question centrale dans l'enseignement bilingue. Néanmoins, le recours à plusieurs langues en classe peut parfois être source de tensions pour les enseignant-e-s. Ce point sur lequel nous souhaitons revenir succinctement pour conclure cette partie sera exemplifié à partir du discours des deux enseignant-e-s d'histoire-géographie/histoire-philosophie des classes récolté lors d'entretiens semi-guidés¹⁴⁸ et qu'il nous semble pertinent à faire figurer ici puisque, dans le cadre de l'analyse des enregistrements en classe, leurs pratiques pédagogiques sont déterminantes pour la conduite du travail. L'intercompréhension intégrée se présentait comme une découverte pour les deux enseignant-e-s, qui ont discuté-e-s de leur vision sur les relations entre les langues au sein du travail en classe pendant les entretiens.

La vision de l'enseignant français (dont l'expérience professionnelle comprenait également le fait d'avoir enseigné en parcours EsaBac dans un précédent établissement) mentionne la progression de la place et des rôles de la langue première dans sa pratique, de « langue refuge » : « *je pense que dans un premier temps je le voyais surtout comme une langue refuge c'est-à-dire parce que à un moment donné il y a une barrière où on peut pas exprimer quelque chose en italien ben on va utiliser le français du coup comme un peu une roue de secours* » à une langue ayant un rôle plus défini dans le

¹⁴⁸ Les canevas d'entretien sont disponibles à l'annexe n°12.

cadre des consignes : *« j'ai un temps de l'usage du français qui va être alors le temps des consignes par exemple pour être sûr de bien se comprendre et ne serait-ce parce que c'est toujours la même chose les mots n'ont pas forcément exactement le même sens en français et en italien [...] »*. La langue première peut enfin trouver un rôle lors de l'explication et l'approfondissement des notions étudiées en classe : *« un temps d'explication de tout ce qui va être d'approfondissement en fait l'italien c'est vraiment la langue de la synthèse de la compréhension du travail sur les documents etc et après quand on veut approfondir des choses qui nous amènent vers de l'abstrait vers quelque chose qui est quand même plus complexe ben déjà pour moi pour pouvoir l'exprimer ben c'est plus facile en français »*.

L'enseignante italienne d'histoire-philosophie fait écho à ce rôle de langue d'« explication » en pointant les apports de son utilisation pour la clarification de son discours en français, même si ses propos traduisent une vision plus négative quant au recours à la langue première : *« je l'utilise pour réexpliquer quelque chose que peut-être j'expliquais en français j'ai l'impression qu'ils n'ont pas bien compris mais dans ma tête je préférerais ne pas le faire [...] on essaie un peu de rester concentré sur le français de ne pas mélanger italien et français trop parce que sinon il se perd un peu le sens de l'activité »*.

Cet avis nous a poussé à lui poser une question complémentaire sur ce dernier point, en lui demandant si cette articulation ne pouvait pas plutôt représenter un enrichissement. Sa réponse met en lumière les impératifs d'apprentissage ressentis en lien avec les impératifs du recours à la langue première, avec également une référence à la pratique d'une enseignante lors de son propre apprentissage du français : *« je me souviens que ma prof de français nous suggérait à chaque fois de trouver plutôt des synonymes de ne pas traduire en italien une requête une question dans l'heure de français et donc moi aussi je voudrais faire comme ça mais parfois je suis obligée d'utiliser l'italien parce que je ne sais pas comment le dire en français donc on mélange un peu mais je voudrais qu'ils se sentent confiants en français après on peut passer un deuxième niveau où on passe d'une langue à l'autre mais je sais pas si ça peut leur donner des confusions faire confusion quand ils n'ont pas une habitude avec le français [...] donc je pense qu'il faut un peu insister d'abord avec le français et après on peut mélanger on peut trouver des correspondances »*.

Même si les propos de l'enseignante ne montrent pas une fermeture totale à l'alternance entre les langues en appuyant plutôt sur l'aspect progressif de ce paramètre, ce discours montre combien les représentations en termes de « mélange de langues » peuvent être prégnantes dans la pratique enseignante. Si le développement d'une compétence de communication en langue cible est un objectif important de l'enseignement bilingue, les travaux montrent que la place de la langue première est un objet important à interroger, à considérer comme une « ressource » qui est également stimulée par la présence de la langue cible (Gajo *et al.*, 2008). Dans le cadre de parcours d'intercompréhension intégrée adaptés à l'enseignement bilingue nous avons vu comment la langue première est mise à

contribution de façon constante pour le travail sur les documents en langues médianes ou en langue cible, en tant que recours raisonné, pertinent dans le cadre de la tâche demandée et en complémentarité avec la langue cible.

Au terme de cet exposé il nous a semblé qu'insérer un parcours d'intercompréhension intégrée en classe présuppose d'intervenir à l'intérieur d'un espace initial où les langues sont préalablement mises en lien et dont le contact est valorisé et utilisé lors des enseignements. Or il semblerait à travers les discours recueillis et la littérature sur le sujet que la situation actuelle de l'enseignement bilingue soit celle d'un espace où les potentialités représentées par les passages entre les langues en présence ne soit pas utilisées à leur potentiel maximum. Néanmoins, si le fait d'apprendre au travers de plusieurs langues implique un savoir unique par rapport à l'apprentissage dans une seule langue (Moore & Castellotti, 1999), l'articulation et l'alternance entre les langues reste un objet central de toute méthode pédagogique reposant sur la présence de plus d'une langue en classe.

6.4.2.3 Les langues médianes

Ce chapitre s'achèvera sur la question de la place et des rôles assumés par les langues médianes en intercompréhension intégrée. Ces langues sont au cœur du fonctionnement de l'approche en venant apporter un tremplin pour la médiation disciplinaire qui s'effectue habituellement dans la langue cible avec le recours plus ou moins mobilisé de la langue première. Néanmoins, comme les langues cibles et premières doivent composer avec la présence des langues médianes, ces dernières doivent également s'insérer au sein de la situation pédagogique dans le travail sur la discipline qui est la visée centrale de l'intercompréhension intégrée. Les tâches de clarification sur ces dernières doivent donc se conjuguer avec un enjeu de conceptualisation de la discipline, même si les études menées avec *Euro-mania* tendent à montrer que les activités de clarification sont les plus nombreuses (Dominguez-Fonseca, 2017).

Notre analyse pour cette dernière sous-partie séparera les deux niveaux dans un premier temps, en étudiant tout d'abord le rôle des langues médianes dans la perspective d'un travail à l'orientation plurilingue favorisant les activités métalinguistiques de comparaison et d'analyse entre les codes linguistiques en présence. Si le travail mené en intercompréhension intégrée ne s'arrête pas à la simple compréhension des langues médianes, la conceptualisation des contenus disciplinaires passe nécessairement par la clarification des éléments linguistiques. Les langues médianes vont dans cet objectif être propice à un travail métalinguistique dans le cadre du décodage du sens, s'appuyant notamment sur les connaissances dans les langues connues.

Nous verrons dans un second temps comment la présence de documents en langues médianes peut apporter un enrichissement au travail sur la discipline visée. Dans le cadre de notre étude, les langues médianes ont été mises à profit dans la recherche de liens entre les thématiques étudiées au

sein des divers pays européens, comme nous avons pu l'observer dans l'extrait n°24, « *votai por Salazar* », qui ouvrait le chapitre. Si les contenus sont généralement plutôt ciblés vers les événements du pays en question (avec une ouverture plus large pour l'EsaBac), nous avons dans la visée d'un travail d'intercompréhension intégrée cherché à créer des moments d'ouverture disciplinaire sur les autres pays européennes en ayant recours à des documents en langue source.

En intercompréhension intégrée, le travail métalinguistique est visible lors de séquences où sont négociées les règles de passage entre les langues. Si nous avons choisi de ne pas faire figurer de moments de travail sur la langue dans nos activités contrairement au manuel *Euro-mania* ces occasions se sont naturellement créées lors des phases de clarification des documents dans lesquelles nous trouvons de nombreux exemples d'appui sur des règles de passage pour la désopacification des contenus linguistiques en langues médianes. L'évocation de ces savoir-faire métalinguistiques à l'orientation plurilingue sont notamment repérables au sein du CARAP (2012 : 54), à l'instar du descripteur « S 5.1 Savoir construire °un ensemble d'hypothèses / une « grammaire d'hypothèses»° concernant les correspondances ou non-correspondances entre les langues ». Nous observerons ainsi plusieurs exemples récoltés sur nos deux terrains présentant des moments où, à travers un guidage de la tutrice ou bien en autonomie, des règles sont inférées concernant le fonctionnement des langues médianes sur la base des langues connues.

Le premier exemple a été enregistré en France avec le groupe de Première sur la négociation d'une règle de passage en portugais durant la sixième séance de l'expérimentation sur le thème de la mafia¹⁴⁹. Le guidage est assuré par la tutrice qui perçoit une difficulté dans la transposition du mot « *reação* » en français, et tente pour la surmonter d'avoir recours à la clarification précédente d'un élément similaire. La première partie de l'extrait montre en effet la rencontre avec un lexème se terminant par : « - *ão* » dans le cadre de la séance en cours, sur laquelle va s'appuyer la tutrice pour la résolution d'un élément problématique plus tard dans le même texte :

Extrait n°40 : « règle de passage portugais »

Terrain français – classe de Première

Matière : histoire-géographie section européenne

Repère protocole : 6^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : les années 80/90 en Italie et la lutte contre la Mafia

Langues des documents présents dans l'activité : catalan, portugais et espagnol

Date de l'enregistrement : 18/12/2019

1 A1 : Salvatore Riina

2 T : bon c'est c'est un nom hein

3 A1 : oui oui

¹⁴⁹ Annexe n°7.

4 T : (rires)
 5 A1 : Salvatore
 6 A2 : ouais
 7 A1 : cosa
 8 A2 : Salvatore Riina
 9 A1 : e
 10 A3 : e sua facção c'est quoi facção
 11 A1 : sa fonction
 12 A4 : XXXX
 13 T : à
 14 A2 : Corleonesi
 15 T : ça ressemble en fait c'est un peu un vocabulaire militaire
 16 A3 : ah euh
 17 A1 : ah
 18 A3 : ça
 19 A4 : oula
 20 A3 : à-
 21 T : et ça ressemble assez au français
 22 A4 : levez-vous garde à vous
 23 A1 : mais non mais c'est c'est une personne
 24 A3 : c'est la personne que
 25 T : vous savez l'or-
 26 A3 : toi tu fais-
 27 T : l'organisation des ma- des mafias en fait
 28 A5 : une XXX une hiérarchie
 29 A1 : ah/
 30 T : hum hum oui
 31 A1 : euh attend euh
 32 T : et il y a différentes
 33 A2 : différentes cases
 34 A5 : différents grades
 35 A3 : euh:
 36 T : avec facção ça vous fait penser à un mot français
 37 A4 : ça fa-
 38 A5 : fascistes/
 39 A1 : non/
 40 A2 : non différentes bah
 41 A1 : XX
 42 A2 : forces
 43 A3 : agents euh:
 44 T : avec fac
 45 A1 : fac
 46 A4 : faculté
 47 A1 : non (rires)
 48 A5 : non
 49 A1 : attends
 50 A3 : °je pensais savoir mais°
 51 A5 : oula désolé

52 A1 : XX
 53 A5 : je me suis perdu
 54 A1 : faculteur
 55 T : hum il y a un t après
 56 A4 : facteur
 57 A5 : ah Corleonesi
 58 A1 : euh faction
 59 A3 : oui ça c'est moi qui t'ai je t'ai aidé hein
 60 T : (rires)
 61 A1 : oui
 62 A3 : faction Corleonesi

Nous voyons ci-dessous comment la précédente compréhension de « *facção* » permet de créer le lien entre la terminaison portugaise en « *-ão* » et le « *-ion* » français, une règle de passage des plus usitées en intercompréhension. La verbalisation de cette règle est ici à l'initiative de la tutrice au tour de parole 70 (« parce que du coup on a dit *ão* c'était quoi *facção* on a dit que c'était quoi »), montrant que le guidage reste toutefois une donnée importante pour pouvoir favoriser ces moments de travail métalinguistique sur la langue contribuant à l'activité de clarification. Nous pouvons néanmoins voir A5 citer à la fin du passage un autre mot rencontré plus tôt dans le texte et se formant avec la même terminaison (*extorsão*), montrant ici une mise en relation à l'initiative de l'apprenante :

63 T : em reação a este desenvolvimento
 64 A5 : XXXXXX
 65 A4 : et au détriment des
 66 T : hum reação c'est vraiment comme le français presque
 67 A5 : XXXXXXXXXXXXXXXXXX
 68 A1 : (rires) XXXX
 69 A5 : je me suis perdue là en fait hum:
 70 T : parce que du coup on a dit *ão* c'était quoi *facção* on a dit que c'était quoi
 71 A5 : les- oula
 72 A1 : où ça hein/
 73 A5 : de-
 74 T : *facção*
 75 A3 : *facção*
 76 A1 : où je suis
 77 A4 : ah ouais faction
 78 A5 : faction
 79 A1 : où je suis où je suis
 80 A2 : faction
 81 A5 : les factions
 82 T : donc du coup si on pen- si on part du principe que *ão* ça peut être ion
 83 A5 : ion ok en réaction ah non des des oula pardon
 84 A3 : oui c'est ça en réaction
 85 A5 : extorsion réaction

Nous avons souvent observé que les graphies particulières comme la présence du tilde semblait gêner le processus de compréhension, bien que les deux lexèmes portugais sur lesquels

portent la réflexion semblent relativement transparents. Mais l'intérêt des règles de passage permettant de résoudre une difficulté passagère opère également une continuité dans le travail de compréhension, où la progression de la capacité d'induction devient visible en même temps qu'elle est mise en place dans le processus de compréhension.

Les règles de passage permettent également, en plus de donner aux apprenant-e-s des outils dans le décodage de codes auparavant inconnus, de mettre en lumière les fonctionnements et caractéristiques particulières de chaque langue. L'identification de ces fonctionnements passe notamment par la construction d'une *grammaire d'hypothèses* que nous avons mentionné plus haut, montrant l'activité métalinguistique des apprenant-e-s lors de l'exercice de compréhension des langues médianes. Il nous a semblé que les langues qui semblaient les plus « étrangères » pour les apprenant-e-s étaient celles faisant le plus l'objet de traitement métalinguistique lors des phases de compréhension. Pour nos deux publics cette langue est à trouver dans le roumain, étant le code ayant permis le plus de réflexions sur son fonctionnement de par la difficulté ressentie lors de sa compréhension. Nous pouvons observer cela ci-dessous lors d'une activité portant sur la Vallée des Temples en Sicile¹⁵⁰ où un groupe de Seconde en France tente de reformuler une proposition en roumain grâce au guidage de la tutrice :

Extrait n°41 : « grammaire d'hypothèses roumain 1 »

Terrain français – classe de Seconde

Matière : histoire-géographie section européenne

Repère protocole : 4^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : la Sicile romaine

Langues des documents présents dans l'activité : catalan, roumain et italien

Date de l'enregistrement : 20/12/2019

1 T : unul dintre cele mai importante orașe din bazinul Mării Mediterane/

2 A1 : ben déjà le bassin méditerranée

3 T : hum hum

4 A1 : néen

5 T : après comment on avait dit qu'on disait ville là

6 A2 : poli/

7 A1 : comment/

8 T : euh oui mais euh dans le texte roumain

9 A2 : ah/

10 A1 : j'ai pas compris

11 T : comment on avait dit qu'on disait ville au départ

12 A1 : ah c'est-

13 A3 : valli

14 A1 : orasul

15 A3 : non

¹⁵⁰ Annexe n°8.

16 T : euh
 17 A3 : XX
 18 T : le mot que vous avez dit que vous avez
 19 A1 : ah oui/ il est il est il est il est là
 20 A3 : orasul/
 21 T : ouais est-ce que vous le retrouvez dans la-
 22 A1 : ben là c'est peut-être le pluriel
 23 T : hum hum + donc villes
 24 A1 : dans le bassin méditerranéen
 25 T : dans le bassin méditerranéen
 26 A1 : oui
 27 T : après
 28 A3 : ville importante
 29 T : oui
 30 A1 : ouais des villes importantes ben une des villes les plus importantes du bassin méditerranéen
 31 T : hum hum

Dans ce passage nous pouvons observer la façon dont la progression de la compréhension du roumain est visible en ayant recours à un mot précédemment visé par le groupe pour résoudre une opacité plus loin. Pour guider les apprenant-e-s à comprendre « *orase* » la tutrice s'appuie en effet sur le mot « *orasul* » présent en amont du texte et qui avait été compris par le groupe. La présence de cette nouvelle forme du mot permet à A1 de faire une hypothèse sur son nombre au tour de parole 22 (« ben là c'est peut-être le pluriel ») en proposant qu'il puisse s'agir du pluriel ce qui résout finalement la compréhension de la proposition. Le fait de pouvoir réinvestir l'expérience des précédentes activités ou de la même activité constitue une progression dans la compréhension des énoncés en langues médianes, en mobilisant de manière de plus en plus pertinente les connaissances préalables mais également le savoir-faire acquis lors du parcours d'intercompréhension intégrée.

La construction d'une grammaire d'hypothèses permet également de résoudre des approximations lors de négociations sur le contenu laissées inachevées par les apprenant-e-s. Cela a pu être le cas lors de la première rencontre avec certaines langues comme l'extrait ci-dessous qui présente l'interaction d'un groupe de la classe de *quarta* lors d'une activité portant sur Jules Mazarin¹⁵¹. Il s'agit de la seconde activité du protocole, montrant la première confrontation avec un texte en roumain comme une tâche particulièrement complexe, l'opacité y étant plus importante par rapport aux langues précédemment travaillées comme l'espagnol ou le catalan. Les deux négociations successives que nous observerons montrent comment un second traitement métalinguistique sur la proposition problématique permet de résoudre une approximation initiale laissée en suspens jusqu'à la réponse à la question directrice du document :

Extrait n°42 : « grammaire d'hypothèses roumain 2 »

¹⁵¹ Annexe n°10.

Terrain italien – classe de *quarta*

Matière : histoire EsaBac

Repère protocole : 2^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : le cardinal Jules Mazarin

Langues des documents présents dans l'activité : roumain, catalan, français et espagnol

Date de l'enregistrement : 26/10/2021

1 A1 : Ma- a a Mazarin è successo suo mentore

2 A2 : no

3 A1 : che è il cardinale Richelieu penso che sì

4 A3 : hum hum

5 A2 : hum

6 A1 : il mentorului potrebbe essere suo ++

7 A3 : suo

8 A2 : cardinale Richelieu era suo mentore

9 A1 : no Mazarin era le perché-

10 A2 : mentore di Richelieu

11 A1 : esatto o il contrario

12 A2 : boh vabbè

La raison du doute des apprenant-e-s pour la compréhension de cette phrase vient de la relation entre les deux cardinaux cités (Richelieu et Mazarin) et le fait de savoir si le mentor qui est mentionné est Richelieu ou Mazarin. A1 aidée par A2 est celle relevant de manière plus importante cette subtilité qui est finalement laissée sans réponse à l'issue de ce premier passage. Leur attention se porte ensuite une nouvelle fois sur cette phrase lors de la réponse à la question directrice du document un peu plus tard dans l'enregistrement, où A1 revient sur cette proposition dont la signification ne semble pas faire consensus dans le groupe :

13 A1 : poi non ho capito se se è lui tipo il mentore di del cardinale Richelieu euh Richelieu

14 A2 : succedat secondo me è succedere

15 A1 : eh vabbè

16 A2 : quindi era il cosa

17 A1 : sì vabbè

18 A2 : Mazarin-

19 A2 : è il successore di cardinale Richelieu

20 A1 : sì vabbè ma vedi cioè perché potrebbe essere tipo Mazarin a Mazarin è successo al suo mentore- cioè suo

21 A2 : sì ma succedat è un verbo

22 A1 : eh boh ho capito io quello è il verbo della frase

23 A2 : eh è successo al suo mentore car- cardinale Richelieu quindi il mentore è cardinale Richelieu

24 A1 : ah

25 A3 : e poi è stato anche il primo ministro della Francia giusto

26 A1 : sì

27 A3 : okay

28 A2 : XXX

29 A1 : e quindi come si dice che era il

30 A3 : il a-

31 A1 : XX
32 A3 : il a été le premier ministre de la France
33 A1 : no vabbè come si dice che
34 A2 : il été
35 A3 : cardinale Richelieu
36 A1 : il a été le successeur du cardi-
37 A2 : de cardinal Richelieu ok

La décomposition de la phrase et de son organisation en repérant le verbe permet de résoudre l'interrogation d'A1 et confirmer que le mentor auquel le texte fait référence est bien Richelieu et son successeur Mazarin comme le dit A2 au tour de parole 23 (« *eh è successo al suo mentore car- cardinale Richelieu quindi il mentore è cardinale Richelieu* »). Nous voyons dans les derniers tours de parole de l'extrait comment le groupe va ensuite réinvestir ce traitement de la proposition lors de la réponse à la question directrice du texte en langue cible, A1 étant notamment à l'initiative de cette reprise des informations précédemment négociées. Le travail de négociation entre la langue médiane, sa compréhension et le contenu se fait notamment ici en toute autonomie sans l'intervention de la tutrice, même si le niveau plus avancé de la classe peut expliquer cela.

Outre ces traces d'activité métalinguistique lors des phases de compréhension en langues médianes, la présence de ces dernières permet également de valoriser le répertoire langagier des élèves et notamment des langues parlées dans un cadre familial. Ceci est ce que nous pouvons observer ci-dessous lors d'une séance sur la figure de *Federico II*¹⁵² enregistré avec le public italien de la classe de *terza* sur la compréhension d'un texte en langue roumaine. Dans cet extrait les compétences linguistiques de la part d'un élève du groupe va générer une discussion sur la langue médiane pendant le passage de la tutrice venant s'assurer de la compréhension des mots opaques :

Extrait n°43 : « *bunicul* »

Terrain italien – classe de *terza*

Matière : histoire EsaBac

Repère protocole : 5^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : Frédéric II

Langues des documents présents dans l'activité : français, roumain, sicilien et espagnol

Date de l'enregistrement : 15/11/2021

1 T : vous avez eu des mots difficiles à traduire
2 A1 : non
3 T : non/
4 A1 : non
5 A2 : euh (rires)
6 T : (rires)
7 A3 : cioè
8 A1 : oui oui è

¹⁵² Annexe n°9.

9 A2 : eh-
 10 A1 : très sym- très facile
 11 T : sì/
 12 A2 : beh:
 13 A3 : (rires)
 14 T : euh come l'avete tradotto hum + cinque linea euh
 15 2 A2 : °uno due tre quattro°
 16 A1 : cinque linea (rires)
 17 A2 : bunicul/
 18 A1 : nonno
 19 A2 : nonno
 20 T : sì/ bene
 21 A1 : ma perché lo sapevo perché i miei genitori sono
 22 T : ah/ rumeni ah certo allora
 23 A1 : eh
 24 T : per te è stato
 25 A3 : bunicul-
 26 T : facilissimo
 27 A1 : infatti
 28 A3 : ma avevo capito
 29 A1 : bunicul perché co- vuol dire nonno perché lo sapevo è tipo
 30 A3 : babouchka
 31 A2 : quindi nonni so-
 32 A3 : vuol dire nonna
 33 A1 : no quello è russo
 34 A3 : (rires) ah okay
 35 A2 : come-
 36 A1 : no vuol dire anche tipo
 37 A2 : come si dice
 38 A2 : signora vecchia
 39 A2 : come si dice nonna/
 40 A3 : babuchka
 41 A2 : babuchka
 42 A1 : no quello è tipo
 43 A3 : ma è nonna
 44 A1 : si è nonna ma è tipo una signora
 45 A3 : avevi detto
 46 A1 : vecchia in russo
 47 A3 : ho capito nonno scusa scusa scusa scusa
 48 T : (rires)
 49 A3 : XXX
 50 A1 : oppure puoi dire baba
 51 A3 : baba
 52 A1 : hum sì
 53 A2 : baba cos'è nonna
 54 A1 : tipo è tipo una signora anziana
 55 A2 : ma tuei tuo nonno lo chiami bunicu- bunicul
 56 A1 : sarebbe moldavo quindi buniau
 57 A2 : buniau
 58 A1 : e mia nonna è bunică
 59 A2 : bunică
 60 A1 : sì/

Nous voyons la manière dont, grâce à la compétence d'A2 en langue roumaine/moldave qui lui permet de comprendre un terme opaque sur lequel la tutrice interroge la compréhension du groupe, une discussion est générée sur la langue du texte. Le terme dont l'apprenant a pu fournir la signification sur la base de son répertoire langagier (« *bunicul* », « grand-père ») et que la tutrice avait identifié en amont comme le plus opaque dans le texte ouvre une discussion avec les deux autres membres du groupe qui le questionne sur son emploi de cette langue. Si ce passage s'éloigne de l'orientation disciplinaire du contenu étudié, la présence de la langue médiane a néanmoins eu le mérite de permettre à l'apprenant de mobiliser son répertoire langagier pour la compréhension du texte, valorisant ainsi cette connaissance linguistique personnelle pour la réalisation d'une tâche en intercompréhension intégrée.

Mais si la proximité linguistique des langues médianes favorise l'activité de compréhension passant par le lien avec les langues connues, la finalité de l'intercompréhension intégrée reste le bénéfice potentiel d'un tel travail pour la discipline. De ce fait la raison d'être de ces langues médianes, dans lesquelles Escudé (2020 : 78) inclut également la langue d'enseignement, est de médiatiser « l'entrée dans le système linguistique global, mais également dans les contenus des matières enseignées ». Dans notre recherche nous avons tenté de favoriser cette médiation sur les contenus en cherchant à étendre le lien entre les langues aux thèmes étudiés selon les différents pays. Ce second niveau est particulièrement visible lors de la mise en relation de thèmes sur des périodes historiques et/ou des particularités géographiques dans notre terrain français communs à plusieurs pays européens, comme nous l'avons déjà montré lors du premier extrait de ce chapitre.

Nous présenterons ici un exemple supplémentaire pointant le rôle de la langue médiane en tant que vecteur et mise en valeur des contenus, permettant de faire une boucle disciplinaire avec la langue cible. Cet exemple a été enregistré en Italie avec la classe de *quarta* lors de la compréhension d'un document audio en portugais au sein d'une activité portant sur le siècle des Lumières. Grâce à un document vidéo sur la figure du marquis de Pombal nous avons pu réaliser une incursion sur le sujet dans un autre pays européen, le Portugal, pour discuter de ce mouvement européen grâce à une autre focale. L'intégralité de la transcription sera disponible en annexe¹⁵³, le travail s'établissant dans ce passage en classe entière et avec la présence de l'enseignante d'histoire :

Extrait n°44 : « Marquis de Pombal »

Terrain italien – classe de *quarta*

Matière : histoire EsaBac

Repère protocole : 5^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : Les Lumières en Europe

¹⁵³ Annexe n°10.

Langues des documents présents dans l'activité : catalan, roumain, français, portugais

Date de l'enregistrement : 02/12/2021

- 1 P : [prénom A1 anonymisé] cos'hai sentito/
2 A1 : hum: ho sentito la- laicização che può essere non so mi viene in mente laicizzazione
3 A2 : sì
4 A1 : però non so se sia giusto vabbè
5 A2 : bravo
6 A1 : e poi qualcosa sul boh che ha creato delle scuole scuole minori non lo so (rires)
7 A2 : scuole regale
8 A1 : e scuole sì regge quelle
9 A3 : e anche che erano tipo
10 A4 : sucola do commercio
11 A5 : erano le medie
12 A6 : di scienze naturale
13 A2 : sì
14 A3 : esatto e poi ha parlato anche del fatto che-
15 A7 : sì anch'io avevo ho capito che avesse fatto tipo delle sc- che avesse fatto pure delle scuole
16 A4 : sì ha fatto aula do commercio
17 A5 : quelle minori
18 A3 : e ha fatto il-
19 A5 : erano tipo medie
20 A4 scuola do commercio
21 A7 : esatto
22 A3 : medie superiori e poi ha fatto la
23 A2 : aulo di commercio
24 A3 : delle scuole sì
25 A7 : e anche
26 A3 : sì
27 A7 : qualcosa di tipo matematiche scienze-
28 A4 : introdotto-
29 A3 : sì perché ha ha introdotto
30 A2 : sì matematica e na-
31 A8 : sì di scienze naturali

Cette longue discussion sur la compréhension de la vidéo montre la manière dont la présence d'un document en langue médiane vient enrichir la question abordée au niveau disciplinaire en amenant une focale supplémentaire sur le thème étudié, abordé en plusieurs langues et selon plusieurs perspectives. L'interaction commence par une sollicitation de l'enseignante de la classe adressée à A1 sur sa compréhension de la vidéo, permettant de repérer le mot clé pour le contenu, « laïcisation » aisément rapproché à l'italien et qui va donner l'orientation de la réflexion ci-après. Cette réflexion est précédée d'un passage assez dense où les apprenant-e-s rapportent plusieurs autres informations entendues dans la vidéo, portant sur la nouvelle organisation scolaire et le choix des matières en raison de réformes éducatives. L'enseignante intervient par la suite pour interroger les apprenant-e-s sur un repère spatial évoqué dans la vidéo avec l'université de Coimbra, tandis que

la tutrice pose la question de la raison de ce processus de laïcisation de l'enseignement et les critiques adressées à la religion dans les idées des Lumières :

64 T : donc la laïcisation

65 A4 : XXXXX

66 T : pourquoi il a fait ça à votre avis

67 A2 : en suivant les les pensées euh du siècle

68 T : ouais et du coup donc les pensées illuministes pourquoi elles enfin c'était quoi le problème avec la religion en fait

69 A2 : ah ah bah euh

70 A6 : euh

71 A5 : hum

72 A3 : le dogmatisme

73 A6 : euh

74 A2 : oups ben elle elle voilait euh la population des avec leurs idées et

75 A6 : ouais elle

76 A2 : elle influençait directement la population

77 A6 : °come si dice oppresse°

78 T : ouais et donc l'é- enfin d'éducation à cette époque finalement elle était enfin comment dire qui contrôlait un peu l'éducation

79 A2 : bah c'était la religion

80 T : oui et en particulier est-ce que vous connaissez un ordre qui euh

81 A6 : euh ge-

82 A4 : ge-

83 As : gesuiti

84 A2 : °gesuiti°

85 T : sì bene

86 P : euh parce qu'on l'a fait hier

87 T & As : (rires)

88 P : ils trichent ils trichent

89 A2 : bah non c'est pas de la tricherie

90 A5 : pourquoi

91 P : ok/

92 A5 : tricher

93 P : no sto scherzando eh on a on a parlé hier de ça justement de du fait que le savoir en général en euh au dix-septième siècle était de l'église effectivement non

94 A3 : hum

Cette question permet ainsi de faire un lien avec une précédente leçon conduite par l'enseignante sur la question des Jésuites et de leur rôle dans l'éducation à cette époque comme la professeure le rapporte par la suite. Le lien avec la situation de l'Italie et de la France est ensuite fait ci-dessous par une question de la tutrice sur la question de la laïcisation de l'enseignement dans ces deux pays, permettant de citer le nom de Jules Ferry et ses lois. L'interaction se termine par une prise de parole d'A2 sur quelques points complémentaires, dont l'ascension politique du marquis de Pombal et les figures de deux philosophes mentionnés dans la vidéo :

95 T : ok et en Italie et en France du coup la laïcisation de l'enseignement vous savez quand ça c'est-

96 A2 : c'est bien plus tard

97 A4 : ouais

98 A2 : je pense au vingtième siècle
 99 A6 : ouais
 100 A4 : be-
 101 A2 : en Italie je sais pas quand mais en France
 102 A6 : c'est
 103 A2 : c'est 1906 je pense
 104 T : ouais
 105 A6 : sarà 1912 le prime scuole pubbliche
 106 A2 : quanto/
 107 A6 : 1912 mi pare la prima scuola publico boh
 108 A2 : hum
 109 A6 : vabbè poi
 110 T : il y avait les lois de euh un célèbre ministre français qui a fait l'école laïque et obligatoire
 111 A2 : ah euh:
 112 A3 : je sais pas
 113 T : Jules Ferry/
 114 A2 : ah oui
 115 A4 : qui/
 116 T : Jules Ferry/ (rires)
 117 A2 : Jules Ferry
 118 A3 : Jules
 119 T : mai sentito/
 120 A2 : oui
 121 T : non/
 122 A4 : Giulio come si dice
 123 A2 : il y a pleins d'école qui s'appellent comme ça

Cette séquence de discussion sur l'écoute d'un document vidéo montre le potentiel du rôle des langues médianes pour la discipline. Le document vidéo sert d'appui pour une discussion plus large sur un thème partagé entre plusieurs pays et cultures européennes à travers une figure importante de l'histoire portugaise, faisant un lien avec le contenu en langue cible. À la clarification linguistique est ainsi privilégiée la négociation des contenus, une situation encouragée par le médium où l'oral laisse une part plus importante d'interprétation pour les apprenant-e-s qui, en reconstruisant les informations entendues, mènent une réflexion intéressante sur les savoirs linguistiques inscrits (Gajo, 2006) entendus dans la vidéo. Ce dernier extrait présenté pour ce chapitre fait un parallèle intéressant avec l'extrait l'ayant ouvert, « *votai por Salazar* », où un moment de l'histoire française/italienne est mis en perspective avec le Portugal. Ce regard pluriel sur une même thématique que nous avons favorisé dans le dispositif d'intercompréhension intégrée nous semble être encore plus significatif dans le cadre du parcours EsaBac qui justement véhicule cette idée d'ouverture entre la France et l'Italie mais aussi de façon plus large sur l'Europe.

En conclusion, l'intercompréhension intégrée dans ses fonctionnements force une réorganisation des rôles et de la place des langues initialement en présence dans l'enseignement bilingue. Nous souhaitons avoir pu démontrer dans cette partie que loin d'être une perte en termes d'exposition à la langue cible ou de travail sur celle-ci l'intercompréhension intégrée met au cœur de

sa méthodologie les passages et liens entre les langues pour mieux en démontrer le potentiel intégratif. Dans leur réorganisation effective la place et les rôles que la langue cible semble « perdre » par rapport à l'enseignement bilingue se voient en réalité réinvestis au sein d'autres fonctions.

De même, l'étude de la place et des rôles que les langues médianes peuvent assumer dans la situation didactique ressort comme un apport résolument enrichissant, tout en restant complexe à mettre en place dans les faits. La question de ne pas transformer le cours disciplinaire en simple exercice d'intercompréhension est centrale dans la réflexion à mener, car l'intercompréhension intégrée dans la « réalisation de son objectif premier – apprendre par les langues – dépend d'une compréhension fine de ses enjeux, et présuppose donc un aller-retour entre le terrain et la recherche » (Fonseca, 2017 : 58). L'intercompréhension intégrée suppose ainsi le fait d'être mis en contact avec des langues médianes dont l'objectif de compréhension initial s'accompagne d'une exigence de travail sur les contenus. Pour cela, les apprenant-e-s doivent construire une capacité à inférer dans des langues la plupart du temps rencontrées pour la première fois dans le cadre du parcours d'intercompréhension intégrée, développant ainsi leurs compétences plurilingues à plusieurs niveaux.

Dans la vision des apprenant-e-s l'apport des langues médianes dans le cours disciplinaire en langue cible est à trouver aussi bien pour l'aspect linguistique que disciplinaire. Si leurs réponses¹⁵⁴ font part de la proximité des langues, d'autres notions sont abordées comme le fait d'observer un événement et/ou une thématique avec une autre langue et/ou depuis un autre pays, et l'apport d'une telle présentation pour les notions étudiées :

1. Oui, comme ça on a une vision du cours étudié, depuis un autre pays.
2. Le fait de travailler avec c'autres langues m'a considérablement plu car je trouve que cela permettait un certain rapprochement avec la culture étudié ainsi qu'une pluralité de point de vue, tout en permettant la comparaison entre langues.
3. Oui j'ai trouvé cela intéressant car comme en Dnl nous travaillons sur l'histoire géographie en Italie on a travaillé cette matière avec d'autres pays et d'autres langues.
4. Sì, poiché conoscendo vagamente gli argomenti trattati è stato più semplice tradurre e quindi più soddisfacente. Molto interessanti inoltre le traduzioni dei nomi.
5. Sì, da un punto di vista linguistico soprattutto mettere a confronto diversi modi di esprimere lo stesso concetto ma anche paragonare le diversità nelle stesse epoche storiche tra i paesi.

La méthode de travail est aussi abordée par les réponses, en évoquant des pistes pour améliorer la présentation des activités, ou pointer les modalités de travail différentes apportées par l'intercompréhension intégrée :

¹⁵⁴ Totalité des réponses annexe n°5 2).

6. L'ho trovato molto interessante ma avrei preferito avere nelle ultime pagine anche la traduzione dei testi per consolidare e affermare le nuove nozioni.
7. Oui je trouve cela très intéressant car cela permet de réfléchir et d'étudier de différentes manières le cours plutôt que s'il était banal cela est beaucoup plus intéressant car cela nous permet de nous exprimer en groupe ensemble sur un sujet.
8. Sì, abbastanza. Ho trovato divertente leggere informazioni in altre lingue e dover tradurre e comprendere il testo necessitava di una concentrazione più alta del solito. In questo modo ora mi ricordo meglio le informazioni.

Au terme de cette étude sur les retombées d'un travail en intercompréhension intégrée les bénéfices d'un tel enseignement dans le cadre de parcours bilingues semblent être de plusieurs ordres. De par la présence des langues médianes et des possibilités plus accrues de se mouvoir entre les langues, le travail sur la discipline est encensé sur la base des nouveaux codes langagiers à disposition pour la conceptualisation. Si les documents en langues médianes affectent de nombreux paramètres déterminant la place et les rôles des langues en présence par rapport à un enseignement bilingue pensé autour de deux langues, leur intérêt se perçoit dans le travail enrichi autour des questions d'opacité et de densité qu'ils permettent. L'intercompréhension intégrée semble également pouvoir contribuer aux recherches sur l'enseignement bilingue de manière plus générale, en posant au cœur de la réflexion l'alternance entre les langues pour la conceptualisation disciplinaire, une question complexe mais porteuse d'un grand intérêt pour les problématiques autour de l'intégration entre langue et discipline en classe.

Conclusion générale

La recherche présentée s'inscrit dans l'ambition d'insérer des parcours pluriels pour l'enseignement des langues voisines dans le secondaire. Au terme de cette analyse, nous tâcherons de résumer les principaux résultats soutenus par nos données et qui apportent des réponses à nos questions de recherche tout en esquisant les réflexions ultérieures que notre travail a fait émerger.

L'analyse a montré que l'orientation prise par le parcours mené en classe de langue en direction d'une sensibilisation aux usages oraux de la langue voisine a pu représenter une plus-value autour des deux points centraux du protocole mis en place, c'est-à-dire le genre des supports utilisés et la modalité plurilingue de la présentation des phénomènes sélectionnés. L'apport de dialogues issus de la littérature et plus particulièrement de romans ayant la caractéristique de représenter la langue parlée à l'écrit est à trouver dans le potentiel réflexif d'une telle démarche pour la didactique. En effet, l'analyse des enregistrements a permis d'observer comment un premier travail de compréhension des supports écrits donnait la possibilité aux apprenant-e-s de s'exprimer sur la langue représentée par les romancier-e-s pour mieux en saisir le fonctionnement et ouvrir une discussion sur les emplois.

L'imitation en littérature de ce que les écrivain-e-s perçoivent comme de la « langue parlée » donne ainsi une première présentation des phénomènes au sein du code écrit, permettant de mettre en jeu les représentations associées à ceux-ci. L'analyse du discours des élèves a donné une base pertinente pour étudier les réflexions métasociolinguistiques quant au type de langue présentée dans les extraits de dialogues, dont les éléments variationnels sont tout particulièrement mis en valeur par l'écrit. Nous avons vu que si l'association entre oral et familier/*colloquiale* est une constante dans le discours des apprenant-e-s, la question des emplois de chaque phénomène a pu manifester l'évocation d'un fonctionnement infiniment plus complexe de la langue orale que les groupes ont pu verbaliser avec le soutien et le guidage de la tutrice et/ou de l'enseignante de la classe. Ce premier traitement des phénomènes à l'écrit représentait également un tremplin pour leur écoute à l'oral à l'intérieur de discours oraux authentiques. Si cette partie du protocole est moins présente dans l'analyse car il a été plus complexe de récolter des données sur son déploiement en classe, la modalité de travail sur un fait entre écrit et oral s'est révélée comme étant une composante essentielle pour pouvoir favoriser la complémentarité des tâches demandées entre un moment de discussion sur les usages et un exercice de repérage lors d'une phase d'écoute.

La tenue d'un tel travail dans une perspective plurilingue nous semble fondamentale dans l'optique du développement de la compétence sociolinguistique en langue cible, dans la mesure où les apprenant-e-s ne sont pas vierges tant au niveau des représentations qu'au niveau des connaissances pour aborder un tel contenu. C'est ici que la visée comparative du travail prend toute sa signification,

dans le fait d'introduire l'étude de phénomènes en langue cible sans les isoler de ceux déjà connus en langue première, et en les associant à des faits semblables dans une troisième langue pour ouvrir la réflexion à un code nouveau. Nous avons vu que les passages entre la langue première et la langue cible, encouragés par la modalité des activités, étaient mis à profit par les apprenant-e-s dans la découverte ou l'étude plus approfondie d'un phénomène. Cette mise en relation entre les deux langues est aussi intéressante en cela qu'elle peut traduire des représentations derrière certains faits en langue première, la question étant de savoir si une vision négative de la variation est susceptible d'être transmise à la langue seconde. Cette question qui n'a été qu'évoquée lors de cette analyse mériterait d'être interrogée plus en détails, en particulier dans le contexte scolaire où la présence superficielle de la variation dans l'enseignement représente un frein certain au fait de la concevoir comme une caractéristique essentielle de la langue.

Cependant, au-delà d'un aspect comparatif autour de la langue première et la langue cible, notre protocole s'appuyait également sur la possibilité de mettre en perspective les phénomènes sélectionnés avec une troisième langue romane, dans le but d'élargir la réflexion. La présence de la troisième langue peut notamment permettre de faire le lien avec la langue cible quand l'équivalence d'un fait avec la langue première semble être moins évidente, ou bien permettre, grâce à la comparaison entre plusieurs codes linguistiques, une réflexion approfondie autour de la langue cible et des langues connues. Cette perspective qui semble être la plus intéressante pour la recherche illustre la portée d'un travail ponctuel sur des éléments de la langue dans la visée de l'enseignement de la langue cible en s'appuyant sur la proximité linguistique de plusieurs codes pour travailler leurs spécificités. Ce type de contenu est de toute actualité en réunissant deux objets très dynamiques, et susceptibles de s'intéresser mutuellement comme nous l'avons montré dans le cadre théorique, les approches plurielles pouvant apporter des réponses à la question de la variation dans l'enseignement.

La seconde partie de notre recherche sur l'intercompréhension intégrée au secondaire dans le cadre de parcours bilingues montre un appui encore plus significatif sur la présence simultanée de plusieurs langues pour le travail en classe. Ce volet fondé sur l'adaptation de l'intercompréhension intégrée de type *Euro-mania* pour des cours de DdNL au secondaire nous a permis de nous insérer dans un espace déjà orienté vers la co-présence de deux langues en classe pour l'enrichir de la présence de langues médianes dans une visée disciplinaire. Il s'agissait donc ici de documenter la forme qu'un tel enseignement pouvait prendre avec des apprenant-e-s plus âgé-e-s et suivant déjà des parcours bilingues proposant l'enseignement d'une matière disciplinaire en langue cible.

L'analyse des données récoltées en classe a donné des réponses à nos questions de recherche centrées sur la portée de l'alternance entre les différentes langues en présence pour un travail sur langue ainsi que sur les contenus disciplinaires et l'ouverture de ces derniers grâce aux langues médianes. La discipline dans laquelle nous sommes intervenues, l'histoire-géographie en France et

l'histoire en Italie, permettait particulièrement cette mise en valeur des liens entre les langues comme vecteur des rapports entre les événements historiques voire géographiques dans le cadre des deux terrains de recherche. Le fonctionnement de l'intercompréhension intégrée, bien que complexe à mettre en œuvre et à gérer en classe, est de tout intérêt pour l'enseignement bilingue en mettant la question de la gestion de l'alternance entre les langues pour le travail au premier-plan. L'intercompréhension intégrée amène ainsi une complexité supplémentaire à la question de la relation entre opacité et densité et permet également de se questionner sur des niveaux plus concrets comme les enjeux de l'approximation dans le cadre de la compréhension des supports en langues médianes. La problématique de l'évaluation des parcours d'intercompréhension intégrée interrogée par notre travail constitue également une ébauche de réflexion plus générale sur la manière de décrire et évaluer les compétences et savoir-faire développés lors d'un travail disciplinaire à l'orientation plurilingue.

Le fonctionnement de l'intercompréhension intégrée implique cependant d'accepter le fait que les rôles et places des langues normalement en présence dans l'enseignement bilingue se voient modifiées, ce qui ne doit pas être conçu seulement comme une composante négative. En effet, ce paramètre peut aussi se révéler comme une évolution bénéfique, surtout par rapport à la langue cible. En effet, la place de la langue cible est particulièrement impactée par le rôle plus important donné à la langue première lors des phases de reformulation des informations présentes dans les documents en langues médianes. Néanmoins, comme nous l'avons démontré, la langue cible peut être réinvestie lors de nouveaux rôles tout aussi intéressants. Le rôle qu'elle peut endosser en tant que soutien à la compréhension des langues médianes exemplifie ainsi un nouveau pas dans le travail en utilisant une langue en cours d'apprentissage pour une fonction normalement dédiée à la langue première.

Cette dernière voit dans l'intercompréhension intégrée ses rôles et sa place consolidés et même étendus comme langue de reformulation, soutien à la production en langue cible sur la base des informations négociées en langues médianes et également, dans certaines situations, pont entre la langue cible et les langues médianes. La langue première se voit donc au centre du processus de compréhension, illustrant la pertinence de son recours non seulement en intercompréhension intégrée mais également dans l'enseignement bilingue, où sa présence dans la situation pédagogique est à l'origine de certaines crispations. Comme le montre l'analyse d'un échantillon du discours des enseignant-e-s, la relation entre la langue cible et la langue première est complexe, et le « mélange » des langues encore perçu comme un phénomène plutôt néfaste.

Or la présence des langues médianes semble montrer que cette alternance entre les langues, lorsqu'elle est correctement gérée et reste au bénéfice des contenus disciplinaires, est au contraire porteuse d'une grande richesse pour le travail. Les langues médianes resserrent donc en quelque sorte les liens entre la langue première et la langue cible en montrant que les passages entre les langues et la complémentarité de leurs rôles sont déterminants pour la négociation des savoirs

disciplinaires. Leur présence permet de sortir d'un continuum strict entre les deux codes pour montrer que les possibilités d'avoir recours à l'une ou l'autre des langues pour le travail est la condition nécessaire pour aboutir à un véritablement enseignement bilingue, sinon plurilingue. La complexité de la mise en œuvre de l'intercompréhension intégrée en classe doit donc se concevoir comme une ouverture sur le travail autour de différentes langues en faveur de la discipline, avec la possibilité de favoriser des liens ponctuels ou plus étroits entre les différents codes et les différentes thématiques travaillées en classe dans le cadre des disciplines enseignées.

À partir de ces premiers résultats issus de l'analyse des données de nos expérimentations en classe, les pistes de recherches futures et les questions complémentaires générées par cette étude sont nombreuses, attestant de l'importante dynamité des champs de recherche dans lesquels nous nous sommes insérés. Les potentialités de l'intercompréhension en didactique des langues sont un lieu de questionnements futurs importants sur lequel nous achèverons notre propos dans un dernier temps. Pour le moment d'autres points plus précis concernant les problématiques autour d'un travail sur la variation ou la question des modalités de travail en intercompréhension seront interrogés.

Le travail sur les usages de la langue en classe

Une partie importante de notre travail s'est portée sur la question de la variation en classe de langue, abordée sous l'angle des usages oraux grâce à une ressource originale en intercompréhension et par le biais d'une dimension plurilingue. Un travail sur ce contenu, que nous pensons infiniment important en cela qu'il permet de « comprendre comment la langue fonctionne et comment elle est utilisée différemment en fonction des contextes » (Beacco *et al.*, 2016b : 66) n'est pourtant pas aisé à mettre en place en classe. Le manque de formation des enseignant-e-s s'associe au rythme scolaire et à la lourdeur des programmes, aboutissant à passer sous silence la diversité de la langue au profit du modèle standard. Pourtant, ne serait-ce qu'en langue première, les apprenant-e-s démontrent une conscience de cette diversité qu'il semble pertinent d'utiliser en langue voisine.

Ce travail sur les usages pourrait donc s'enrichir de la relation entre les deux langues, notamment autour de leurs fonctionnements respectifs et de la manière de s'exprimer sur la variation entre les langues. En effet, un point que nous trouvons particulièrement intéressant est celui des manières de désigner la variation selon nos publics, en se demandant par exemple si les qualificatifs de « *colloquiale* » et « *familier* », tant présents dans nos données, ont exactement la même définition pour les apprenant-e-s des deux terrains ? De même, les apprenant-e-s français-e-s et italien-n-e-s ont-ils la même conscience langagière orale en fonction de leur langue première et de leur expérience linguistique préalable ? Si le caractère qualitatif de notre recherche nous oblige à la prudence quant à la généralisation de telles observations, il nous semble que dans l'ensemble le public italien apparaît

comme moins normatif dans leur discours, étant moins enclin à se référer aux catégories de "bon" français/italien.

L'interrogation sur les désignations est aussi importante du point de vue pédagogique pour se référer à la variation. En effet, non seulement pendant le travail en classe mais également pendant l'élaboration des activités finales qui récapitulaient les phénomènes étudiés, nous avons été confrontées au problème de nommer les contextes d'apparition de ces phénomènes. Néanmoins, toutes les désignations sont-elles pertinentes à conserver dans les représentations qu'elles véhiculent, à l'instar de la notion de registre (voir Eloy, 2008 : 177) ? Comment donner une vision nuancée sur les phénomènes tout en fournissant des indications nécessaires sur les emplois, sans généraliser un aspect ou l'autre de leur maniement en contexte social ? Cette interrogation revêt une importance capitale dans le sujet de la variation en classe de langue, dont la présence doit pouvoir contribuer à ouvrir une discussion sur les désignations qui ne permettent parfois pas de saisir toute la complexité du fonctionnement de la langue voire véhiculent une vision normative dont il faut pouvoir se détacher.

La question des répertoires langagiers en intercompréhension

L'intercompréhension représente-t-elle le plus grand intérêt pour les personnes ayant déjà un répertoire langagier conséquent ? Cette question nous a interrogées dans la réalisation des activités, devant la façon très variée dont étaient reçues celles-ci par les apprenant-e-s et l'engagement hétérogène devant le travail que nous avons pu observer en classe et durant l'écoute des enregistrements. Si cette situation peut bien sûr être expliquée par de nombreux autres paramètres, nous souhaitons revenir sur ce point lors de cette conclusion dans la mesure où ce questionnement nous semble être justifiable quand il s'agit de réfléchir à ce que l'intercompréhension pourrait apporter à l'enseignement.

Le problème principal qui se pose est de ne pas privilégier les personnes déjà habiles dans la capacité de recourir aux langues de leur répertoire langagier, tout en laissant pour compte les personnes pour qui cette capacité est moins développée ou moins facilement mobilisable. Or, il nous semble, à l'inverse, que même si certains aspects de l'intercompréhension peuvent effectivement mettre en difficulté les personnes ayant un répertoire langagier moins élargi (Berthele & Vanhove, 2014), ce sont justement ces personnes qui ont un plus grand intérêt à travailler sur les passages entre les langues et à être confrontées aux types de tâches demandées dans l'intercompréhension/l'intercompréhension intégrée. Comme le disaient justement deux apprenantes italiennes de la classe de *quarta* (voir 6.4.1.3), ce type d'exercice est utile tant pour les personnes qui font automatiquement ces passages entre les langues que celles qui ne le font pas, en mettant en lumière et en faisant réfléchir aux processus d'alternance entre les langues.

La question du répertoire langagier en intercompréhension est aussi intéressante lorsqu'il s'agit de réfléchir aux manières de favoriser l'insertion de ce type de contenu en classe. Comme nous l'avons discuté lors du chapitre intermédiaire de l'analyse, l'impact de la connaissance des langues anciennes pour les stratégies de compréhension qui a émergé dans le public italien est particulièrement intéressant en cela qu'il met en lumière des liens qui ont plutôt été négligés dans les recherches en intercompréhension. Cependant l'aspect le plus intéressant n'est pas seulement à trouver dans le soutien apporté par le latin comme stratégie de compréhension, mais aussi dans la manière dont sont enseignées les langues classiques et qui permet, selon le discours des élèves, de produire certains réflexes qui peuvent être mobilisés pour comprendre des langues inconnues. Cet élément, qui fait également figure de balancier avec notre public français, pour qui la connaissance des langues anciennes est un paramètre quasi absent, est de tout intérêt pour la recherche en intercompréhension ainsi que ces possibilités d'insertion en contexte scolaire, que l'étude des langues classiques pourrait intéresser et inversement.

Le travail de groupe en intercompréhension/intercompréhension intégrée

Le travail de groupe est particulièrement mis en avant dans notre protocole en classe de langue, et son incidence s'observe dans les extraits récoltés en faisant se confronter les points de vue des apprenant-e-s, notamment quand ils divergent, pour le bénéfice de la réflexion générale sur les phénomènes qui s'enrichie de ces divers avis. Le fait de proposer la réalisation des activités en groupe et de récolter des interactions entre pairs est conforté par l'idée selon laquelle « l'étude du discours généré entre pairs a une énorme valeur pour la recherche sur l'appropriation de langues et la conscience linguistique, en ce sens qu'il permet de découvrir des aspects qui ne sont pas dévoilés en situations de classe ou en situations d'interaction spontanée » (Nussbaum, 1999 : 38). La multiplication des points de vue sur un même objet a ainsi permis une plus grande appréciation de cette conscience dans la mesure où elle peut être débattue entre pairs selon l'expérience linguistique de chacun-e. Chaque apprenant-e a en effet un rapport unique avec les langues de son répertoire langagier, de par son histoire personnelle, ses expériences linguistiques etc.

En intercompréhension intégrée, nous avons également vu que le groupe représente un élément déterminant pour la conduite des tâches demandées, où le travail de compréhension est soutenu par l'ensemble des apprenant-e-s. Certain-e-s apprenant-e-s peuvent notamment mettre à contribution des langues de leur répertoire langagier pour la compréhension, mais l'action du groupe en elle-même qui est d'apporter un contrôle sur la tâche et une attention quant aux négociations effectuées sur le contenu disciplinaire et la langue s'avère primordiale pour la réalisation des activités. Si dans *Euro-mania* la figure de l'enseignant-e reste importante pour la gestion des activités, au secondaire, les élèves disposent de plus d'autonomie pour gérer eux et elles-mêmes leur travail,

soutenu de manière plus discrète par les enseignant-e-s et la tutrice. Si comme nous l'avons dit lors de la réflexion sur l'évaluation en intercompréhension intégrée il peut être complexe de définir la compétence réelle de chaque personne dans une telle modalité, le dialogue en tant que méthode de travail et l'aspect fondamental du groupe pour la compréhension des supports en langues médianes est indéniable. De ce fait la problématique du travail de groupe est également centrale en intercompréhension intégrée, montrant par ailleurs que le dialogue entre les élèves est un espace partagé, porteur de grandes potentialités pour les négociations autour des contenus linguistiques et/ou disciplinaires.

L'insertion de l'intercompréhension en contexte scolaire dans la visée de l'enseignement des langues

Nous achèverons cette conclusion par une discussion sur l'objectif transversal de cette thèse dédiée à étudier l'insertion d'un parcours d'intercompréhension en contexte scolaire. Outre les spécificités des deux orientations proposées et les questions de recherche associées, toutes deux présentent une manière d'insérer l'intercompréhension dans un travail sur la langue et/ou la discipline en classe. Cette diversité des moyens d'implanter l'intercompréhension en contexte scolaire a notamment été démontrée dans les précédents travaux sur l'intercompréhension intégrée, voire des recherches plus générales sur l'insertion d'initiatives en rapport avec l'intercompréhension en classe. Dans notre travail, et en particulier dans la perspective du volet « langue », l'intercompréhension nous semble trouver dans la didactique intégrée un appui important, notamment quand il s'agit de langues voisines, ce qui peut favoriser le paramètre de la proximité pour engager un travail sur les spécificités de chaque langue.

Nous avons vu dans la partie 1.4.1 que si les approches plurielles étaient séparées par des orientations différentes, des points d'ancrage pouvaient être trouvés selon les espaces perméables où se rencontrent leurs diverses préoccupations. La didactique intégrée permet notamment de renouer les liens entre les connaissances en langue première et en langue cible pour le bénéfice de cette dernière, mais également se questionner sur la relation d'autres langues comme le montrent des recherches récentes en s'intéressant aux liens entre les langues secondes (voir Manno & Greminger Schibli, 2015). Si, dans notre travail, l'approche par langue de la même famille a été privilégiée, le travail avec une troisième langue romane montre comment le retour réflexif apporté par une vision supplémentaire sur la langue première et la langue cible peut être bénéfique non seulement pour le travail en langue cible mais aussi pour l'ensemble du répertoire langagier.

L'enseignement bilingue, même s'il ne fait pas partie officiellement des quatre approches plurielles, représente également un espace de choix pour favoriser l'insertion de l'intercompréhension en contexte scolaire, ce qui s'est concrétisé dans notre volet « intercompréhension intégrée ». Nous avons vu comment l'ambition disciplinaire de l'intercompréhension intégrée permet de questionner

des paramètres fondamentaux de l'approche comme la question de l'approximation, que la visée du travail sur les savoirs disciplinaires permet d'appréhender sous un angle inédit. L'intercompréhension, malgré des difficultés certaines à s'insérer durablement en contexte scolaire, peut donc trouver de nombreux appuis dans ses liens avec d'autres approches plurielles ou méthodes pédagogiques reposant sur l'alternance et les passages entre les langues. En cela, la didactique du plurilinguisme trouve tout son intérêt dans le fait de rapprocher les espaces au lieu de les éloigner, mettre en lumière les orientations semblables pour mieux les unir et permettre de s'appuyer sur certaines approches pour mieux favoriser l'insertion d'autres. La création de voies plurielles pour l'enseignement des langues en contexte scolaire serait ainsi rendue possible par le croisement entre les différentes approches, convergeant du fait de leurs visées ou composantes communes en même temps qu'elles permettent de décroisonner les différents enseignements *des* et *en* langues.

Bibliographie

A

Abé, F., Carton, M., Cembalo, S.M. & Régent, O (1979). Didactique et authentique : du document à la pédagogie. *Mélanges CRAPEL*, 10.

Acuña, T. (2000). Le passage des processus de bas niveau aux processus de haut niveau dans l'élaboration d'une représentation du texte. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 13, 41-66.

Adamczewski, G. (1988). La recherche-action. *Recherche & formation*, 3(1), 109-114.

Alberdi, C., Etienne, C., & Jouin-Chardon, E. (2018). Les apports des corpus d'interactions naturelles en situation de classe : enjeux et pratiques. *Action didactique*, 1, 55-70.

Albert, M. C., & Souchon, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.

Álvarez Martínez, S., & Degache, C. (2009). Formes de l'oralité dans les interactions écrites synchrones sur la plateforme Galanet. Dans M-C. Jamet (éd.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*, p. 149-184. Venise : Cafoscarina.

Álvarez, D., & Pietri, C. (2011). L'Intercompréhension, un outil incontournable pour le plurilinguisme. *REDINTER-Intercomprensão*, 3, 37-50. Chamusca : Edições Cosmos.

Ambri Berselli, P. (1991). L'enseignement du français en Italie. Dans A. M. Mandich & C. Pellandra, *Pour une histoire de l'enseignement du français en Italie : actes du colloque de Parme, 14-16 juin 1990*, p. 375-385. Paris : SIHFLES.

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2008). Intercompréhension et formation des enseignants : parcours et possibilités de développement. Dans V. Conti & F. Grin (éds.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, p. 277-298. Chêne-Bourg : Georg Editeur.

André, V. (2018). Nouvelles actions didactiques : faire de la sociolinguistique de corpus pour enseigner et apprendre à interagir en français langue étrangère. *Action didactique*, 1, 71-88.

André V. (2019a). Des corpus oraux et multimédia authentiques pour acquérir des compétences sociolangagières. Dans L. Gajo, J-M. Luscher, I. Racine & F. Zay (éds.), *Variation, plurilinguisme et évaluation en FLE*, p. 209-223. Bern : Peter Lang.

André, V. (2019b). Pourquoi faire de la sociolinguistique des interactions verbales avec des enseignants et des apprenants de Français Langue Étrangère ? *Linx*, 79.

Aragón Cobo, M. (2004). Une grammaire contrastive rénovée, atout plus que tabou. Dans J. M. O. Frade (coord.), *Isla abierta : estudios franceses en memoria de Alejandro Cioranescu / [X Coloquio de la Asociación de Profesores de Filología Francesa de la Universidad Española]*, p. 85-102. La Laguna : Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna.

Araújo e Sá, M. H., & Melo, S. (2007). Les activités métalangagières dans les interactions plurilingues en ligne. Colloque *Epal 2007 (Échanger pour apprendre en ligne : outils, tâches, interactions, multimodalité, corpus)*, 7-9 juin 2007 Université Stendhal – Grenoble 3.

Arditty, J. (2004). Spécificité et diversité des approches interactionnistes. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 21, 167-201.

Arditty, J. & Vasseur, M. T. (1999). Interaction et langue étrangère : présentation. *Langages*, 33, 3-19.

Auger, N., Duverger, J., Goï, C., Barranco, C., Bertucci, M-M., Castellotti, V. Escudé, P., Forlot, G., Janin, P. & Kervran, M. (2013). Troisième Partie. Prendre appui sur des dispositifs scolaires existants. Promouvoir des démarches innovantes. Dans D. Coste (dir.), *Les langues au cœur de l'éducation : principes, pratiques, propositions*, p. 83-168. Bruxelles-Fernelmonton : E.M.E & InterCommunications.

Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158, 76-83.

Auger, N. (2011). Intercompréhension et continuum linguistiques et culturels en matière d'enseignement des langues romanes : vers le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelles de l'apprenant. Dans K. Djordjević, G. Pierra & E. Yasri-Labrique (dir.), *Diversité didactique des langues romanes*, p. 30-36. Montpellier : Cladole.

Auzanneau, M., & Leclère, M. (2014). La variabilité langagière au cœur des formations à visée d'insertion. Pour un développement conjoint des questionnements sociolinguistique et didactique. *Lidil*, 50, 125-145.

Axampanopoulos, P. (2021). La variation traitée et modélisée pour une langue standardisée : le métadiscours registral dans les manuels de FLE. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 19(2), 31-54.

B

Babault, S., & Tirvassen, R. (2006). Points de repère pour un éclairage sociolinguistique sur la classe de langue. Dans M. Faraco (éd.), *La classe de langue : théories, méthodes et pratiques*, p. 169- 193. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.

Baetens Beardsmore, H. (2002). L'impact d'EMILE/CLIL. Dans D. Marsh (coord.), *CLIL/EMILE –the European dimension : Actions, trends and foresight potential*, p. 20-23. Finlande : Université de Jyväskylä.

Bange, P. (1983). Points de vue sur l'analyse conversationnelle. *DRLAV. Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, 29(1), 1-28.

Bange, P. (1992a). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier-Crédif.

Bange, P. (1992b). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 53-85.

Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor*, 4, 189-202.

Baptiste, A, (Woerly, D & Lumbroso, O.) (2015). Chapitre 5. Le rôle de la littérature dans les apprentissages langagiers : de l'écriture créative à la conscience de la langue. Dans A. Godard (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, p. 169-219. Paris : Didier.

- Baqué, L., Le Besnerais, M., & Masperi, M. (2003). Entraînement à la compréhension orale des langues romanes. Quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique. *Lidil*, 28, 137-152.
- Baqué, L., Le Besnerais, M. & Martin, E. (2007). Le traitement de la compréhension orale sur Galanet. Dans F. Capucho, A. A. P. Martins, C. Degache & M. Tost (coord.), *Dialogos em Intercompreensão*, p. 431-446. Lisbonne : Universidade Católica Editora.
- Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24, 149-179.
- Bartning, I., & Forsberg Lundell, F. (2017). La variation sociolinguistique en français langue seconde – de bonnes nouvelles ? Dans H. Tyne, M. Bilger, P. Cappeau & E. Guerin (dir.), *La variation en question(s) : hommages à Françoise Gadet*, p 257-277. Bruxelles : Peter Lang.
- Bayley, R., & Tarone, E. (2012). Variationist perspectives. Dans S. M. Gass & A. Mackey (éd.), *The Routledge handbook of second language acquisition*, 41-56. New York : Routledge.
- Beacco, J-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco, J-C. (2010). Préface. Dans P. Escudé & P. Janin, *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE International.
- Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2016a). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco, J-C., Fleming, M., Goullier, F., Thurmann, E., Vollmer, H., & Sheils, J. (2016b). *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beaucamp, J. (2006). Pour une pratique consciente de l'oral au service du développement de la compétence de compréhension en LVE. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 38(1), 53-62.
- Beaulieu, S., French, L., & Gagnon, S. (2017). l'veulent-tu parler comme nous-autres ? Opinions d'apprenants sur la forme interrogative totale en français laurentien. *Arborescences : revue d'études françaises*, 7, 90-105.
- Beaulieu, S., Woll, N., French, L. M., & Duchemin, M. (2018). Language learners' metasociolinguistic reflections : a window into developing sociolinguistic repertoires. *System*, 76, 210-218.
- Benucci, A. (2005a). Les projets Ariadna et Minerva. *Synergies Italie*, 2, 75-89.
- Benucci A, (2005b) Intercomprensione spontanea e intercomprensione guidata : fondamenti epistemologici. Dans A. Benucci (dir.), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, 55-88. Turin : UTET Università.
- Benucci, A. (2007). Du côté de l'apprenant : processus cognitifs et stratégies personnels. Dans F. Capucho, A. A. P. Martins & C. Degache (éds.), *Diálogos em Intercompreensão*, 149-158. Universidade católica portuguesa.

- Benucci, A. (2011). Intercomprensione e intercultura. Dans E. Bonvino, S. Caddéo & S. Pippa (dir.), *Attraverso le lingue. L'Intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*, REDINTER-Intercomprensão, 3, p. 63 - 80. Chamusca : Cosmos.
- Benucci A, (2015) Dal plurilinguismo all'intercomprensione educativa. Dans A. Benucci (dir.), *L'intercomprensione : il contributo italiano*, p. 3-48. Turin : UTET Università.
- Bento, M. (2008). Le français parlé : une analyse de méthodes de FLE. Dans M. Abecassis, L. Ayosso & É. Vialleton (dir.), *Le français parlé au xxi^e siècle – Volume 2 : Normes et variations dans les discours et en interaction*, p. 191-212). Paris : L'Harmattan.
- Bernardini, S. (2004). Corpora in the classroom : an overview and some reflections on future developments. Dans J. M. Sinclair (éd.), *How to use corpora in language teaching*, p. 15-36. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing.
- Berrendonner A. (1982). *L'éternel grammairien. Etude du discours normatif*. Berne/Frankfort : Peter Lang.
- Berthele, R., & Lambelet, A. (2009). Approche empirique de l'intercompréhension : répertoires, processus et résultats. *Lidil*, 39, 151-162.
- Berthele, R., & Vanhove, J. (2014). Entre jeunes barbes et vieux de la vieille. Usage du répertoire plurilingue dans une tâche d'intercompréhension à travers les âges. *Bulletin VALS-ASLA*, 99, 31-50.
- Berthele, R., Lambelet, A., & Schedel, L. S. (2017). Effets souhaités et effets pervers d'une didactique du plurilinguisme : L'exemple des inférences inter-langues. *Le Français dans le monde*, 61, 146-155.
- Bertucci, M. M. & Castellotti, V. (2012). Variation et pluralité dans l'enseignement du français : quelle prise en compte ? *Repères*, 46, 175-204.
- Bertucci, M-M. (2016). Variétés scolaires du français et pesanteur des représentations normatives. Dans C. Frechet (éd.), *La variation du français dans le monde. Quelle place dans l'enseignement ?* p. 65-74. Limoges : Lambert Lucas.
- Besse, H. (1982). Éléments pour une didactique des documents littéraires. Dans J. Peytard (dir.), *Littérature et classe de langue*, p. 13-34. Paris : Hatier.
- Billiez, J. (1997). Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 401-410.
- Bigot, V., & Maillard, N. (2014). « Dites pas c'que j'dis, dites c'que j'écris... » Représentations et pratiques d'enseignants vis-à-vis de la variation en contexte scolaire. *Lidil*, 50, 81-104.
- Blanche-Benveniste, C., & Jeanjean, C. (1986). *Le français parlé : transcription et édition*. Paris : Didier Érudition.
- Blanche-Benveniste, C., & Valli, A. (coord.) (1997). L'intercompréhension : le cas des langues romanes *Le Français dans le monde. Recherches et applications* n° spécial, janvier 1997.
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (1997). Une grammaire pour lire en quatre langues. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 11, 33-37.

Blanche-Benveniste, C. (2001). L'intercompréhension des langues romanes. Dans L. Collès, J. L. Dufays, G. Fabry & C. Maeder (éd.), *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant*, p. 455-463. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

Blanche-Benveniste, C. (2002). Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue. Dans É. Castagne (éd.), *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines à partir de la méthode EuRom4*, p. 113-129. Nice : Publications de la Faculté des LASH de Nice.

Blanche-Benveniste, C. (2003). La langue parlée. Dans M. Yaguello (dir.), *Le grand livre de la langue française*, 317-344. Paris : Seuil.

Blanche-Benveniste, C. (2009). Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d'une langue à l'autre. Dans M-C. Jamet (dir.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Orale e intercomprensione*. Venezia : Cafoscarina.

Blanche-Benveniste, C. [1997](2010). *Approches de la langue parlée*. Paris : Ophrys.

Bonvino, E., & Caddéo, S. (2007). Intercompréhension à l'oral : où en est la recherche ? Dans F. Capucho, P. Alves, A. Martins, C. Degache & M. Tost (éds.), *Diálogos em Intercompreensão*, p. 523-533. Lisbonne : Universidade Católica Editora.

Bonvino, E., Caddéo, S., Vilagínés, Serra E., & Pippa, S. (2011). *EuRom5. Leggere e capire 5 lingue romanze*. Milan : Hoepli.

Bonvino, E. & Fiorenza, E. (2015). Sperimentazioni e proposte basate su EuRom5. Dans A. Benucci (éd.), *L'intercomprensione : il contributo italiano*, 49-76. Turin : UTET Università.

Bonvino, E., & Cortés Velásquez, D. (2016a). Il lettore plurilingue. *Lend*, 4, 111-130.

Bonvino, E., & Cortés Velásquez, D. (2016b). Du phénomène d'intercompréhension et des termes qui le définissent. Dans P. Escudé (coord.), *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013 : Unité et diversité des langues. Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension*, p. 103-123. Paris : Archives contemporaines.

Bonvino, E., & Faone, S. (2016). Valutare le abilità ricettive. Che cosa ci insegna la comprensione tra lingue affini. *Italiano a stranieri*, 21, 20-25.

Borel, S., Grobet, A., & Steffen, G. (2009). Enjeux d'une didactique plurilingue : entre représentations et pratiques courantes. *Bulletin VALS-ASLA*, 89, 217-238.

Bouchez, K. (2007). Construction d'une compétence bilingue disciplinaire dans le cadre d'un programme d'enseignement bilingue. *Tréma*, 28, 63-70.

Boulton, A., Canut, E., Guérin, E., Parisse, C., & Tyne, H. (2013). Corpus et appropriation de L1 et L2. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 68-69, 9-32.

Boulton, A., & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus*. Paris : Didier.

Boureux, M. (2003). I vari italiani e l'insegnamento dell'italiano in Francia. *Italiano. Strana lingua ? Quaderni di Dialettologia*, 7, p. 369-374. Padova : Unipress.

Bourguignon, C., & Candelier, M. [1988](2014). Réflexion guidée sur la langue maternelle et apprentissage d'une langue étrangère. Compte rendu d'une expérimentation. *Les langues modernes*, 78(2-3), 147-161. Repris dans C. Troncy (dir.), *Didactique du plurilinguisme : Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, p. 89-104. Rennes : Presses Universitaires.

Boutet, J., & Gadet, F. (2003). Pour une approche de la variation linguistique. *Le français aujourd'hui*, 4, 17-24.

Brohy & Gajo, L. (2009). Didactique intégrée : mise en perspective et en contexte. *Babylonia*, 4(9), 43-44.

Brossard, M. (1989). Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne. *Enfance*, 42(1), 49-56.

Bruner, J. (1985). The role of interaction formats in language acquisition. J. P. Dans Forgas (éd.), *Language and social situations*, p. 31-46. New York : Springer.

Buson, L. (2010a). La compétence métapragmatique chez les enfants de 9 à 11 ans-Processus cognitifs et effets de saillance. Dans F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada & S. Prévost (éds.), *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française*. Paris : Institut de Linguistique.

Buson, L. (2010b). La didactique du FLM, du FLE et du plurilinguisme au service de l'éveil aux styles à l'école : des pistes pour la formation des enseignants. *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française*. Paris : Institut de Linguistique.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

C

Caddéo, S., & Jamet, M. C. (2013). *L'Intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette français langue étrangère.

Caddéo, S., & Charlet-Mesdjian, B. (2013). Latin et intercompréhension : historiques et perspectives. Dans P. Escudé (coord.) *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013 : Unité et diversité des langues. Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension*, p. 139-159. Paris : Archives contemporaines.

Caddéo, S. (2015). Lire et comprendre en langue étrangère : la méthodologie promue par l'intercompréhension. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 3, 281-288.

Caddéo, S. & Manzato, T. (2020). Faits d'oralité, variation et « oral représenté » : du français à d'autres langues romanes. Réflexions et applications didactiques. Dans S. Saffi & S. Page (dir.), *Actes du colloque international Nouveaux aspects de la linguistique comparée des langues romanes* (catalan, espagnol, français, italien, portugais, roumain), 4-5-6 novembre 2020, CAER, Aix-Marseille Université, p. 269-287. Cluj-Napoca : presses universitaires Clujeană.

Calvi, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini : spagnolo e italiano*. Milan : Guerini scientifica.

- Calvi, M. V. (1996). Dialogo reale e dialogo letterario : prospettive didattiche. Dans *Atti del convegno AISPI : Lo spagnolo d'oggi : forme della comunicazione*, Rome, 15-16 mars 1995, p. 107-117. Roma : Bulzoni.
- Calvo Del Olmo, F. J. (2019). «Il futuro ha un cuore antico»: parcours historique des discours sur l'intercompréhension entre langues romanes. *Revue des langues romanes*, 123(1), 123-145.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Candea, M., & Trimaille, C. (2015). Introduction. Phonétique, sociolinguistique, sociophonétique : histoires parallèles et croisements. *Langage et société*, 151, 7-25.
- Candelier, M. (2005). L'éveil aux langues. Dans L. F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (éds.), *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, 12, p. 417-436. Berne : Peter Lang.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 5, 65-90.
- Candelier, M., (coord.) (2012). *CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe : Strasbourg.
- Candelier, M., (coord.) (2012). *CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture Competenze e risorse*. Conseil de l'Europe : Strasbourg. Traduction Anna Maria Curci & Edoardo Lugarini, Università degli Studi di Milano, *Italiano LinguaDue*.
- Candelier, M., & Castellotti, V. (2013). Didactique (s) du (des) plurilinguisme (s). Dans J. Simonin & S. Wharton (éds.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, p. 179-221. Lyon : ENS.
- Candelier, M. (2016). Activités métalinguistiques pour une didactique intégrée des langues. *Le français aujourd'hui*, 192, 107-116.
- Canù, S. (2016). Intercomprensione nella scuola primaria : cominciamo dall'oralità. Dans E. Bonvino & M-C. Jamet (dir), *Intercomprensione : lingue, processi e percorsi*, p. 113-128. Venise : Cafoscarina.
- Caon, F. (2012). *Aimes-tu le français ? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*. Venezia : Ca'Foscari.
- Carette, E. (2001). Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, 60, 128-132.
- Carette, J-M. (2009). Intervention dans le cadre de la table ronde « Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage », H. Tyne & A. Boulton (éds.), présidée par A. Chambers, avec la participation de Duda, R. Carette, E. Carton, F. Parpette, C. et Mangiante, J-M, *Mélanges CRAPEL*, 31, 274-286.
- Carrasco Perea, E., Masperi, M. (2004). L'analyse contrastive au service de la didactique des langues romanes : propositions autour de l'axe lexico-sémantique. Dans H. Boyer (éd.), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranée. Pratiques, Représentations, Gestions*, p. 131-148. Paris : L'Harmattan.

Carrasco Perea, E. & Pishva, Y. (2009). L'(auto-)évaluation et la validation curriculaire des approches plurielles telles que l'Intercompréhension romane. Dans M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Seré & C. Vela Dalfa (org.), *Intercompreensão em línguas românicas : conceitos, práticas e formação*, p. 263-74. Aveiro : Fundação João Jacinto Magalhães de l'Universidade de Oficina Digital.

Carrasco Perea, E., Chavagne, J. P., & Le Besnerais, M. (2010). Programmation et conception de formations à l'intercompréhension : principes, critères et conditions fondés sur l'analyse croisée d'actions formatives universitaires en France et en Espagne. *Synergies Europe*, 5, 33-52.

Carrasco Perea, E. (2011). Per una valutazione di qualità, socialmente riconosciuta e istituzionalmente integrata, di e per gli apprendimenti in intercomprensione. Dans M. De Carlo (dir.), *Intercomprensione e educazione al plurilingüismo*, p. 325-343. Porto Sant'Elpidio : Wizarts.

Carrasco Perea, E., & De Carlo, M. (2016). Evaluer en Intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue. Dans E. Bonvino & M-C Jamet (éds.), *Intercomprensione : lingue, processi e percorsi*, p. 183-204. Venezia : Ca'Foscari.

Castagne, E. (2002). Intercompréhension et inférences : de l'expérience EuRom4 au projet ICE. Dans E. Caduc & E. Castagne, *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines*, p. 23-44. Nice : Publications de la Faculté des Lettres de Nice.

Castagne, É. (2008). Les langues anglaise et française : amies ou ennemies ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 149, 31-42.

Castagne, É. & Meullemann, M. (2017). A la recherche de la synergie méthodologique entre l'EMILE/CLIL et l'Intercompréhension intégrée. Dans F. Bennett & M. Meullemann (dir.), *Regards croisés sur l'EMILE CLIL et l'intercompréhension intégrée*, p. 151-179. Reims : Presses Universitaires.

Castellotti, V. (2001a). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international.

Castellotti, V. (2001b). Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 3, 365-372.

Castellotti, V. (2007). L'intercompréhension est-elle soluble dans l'éducation plurilingue ? Dans F. Capucho, A. A. P. Martins & C. Degache (éds.), *Diálogos em Intercompreensão*, p. 571-584. Lisboa : Universidade Católica.

Castellotti, V. (2008). Apprendre le français sans accent ? ou à la recherche du professeur idéal perdu. Dans C. Parpette & M-A Mochet (éds.), *L'oral en représentation(s). Décrire, enseigner, évaluer*, p. 33-50. Fernelmont : E.M.E. & InterCommunications.

Castellotti, V. (2012a). De la pluralité aux normes ou renverser la logique de l'éducation linguistique à l'école. Dans M. Dreyfus & J. M. Prieur (éds.), *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*, p. 143-154. Paris : Michel Houdiard.

Castellotti, V. (2012b). Recherches qualitatives : épistémologie, écriture, interprétations en didactique des langues. Dans C. Goï (dir.), *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, p. 29-44. Paris : L'Harmattan.

- Castellotti, V., & Moore, D. (1999). Alternance des langues et construction de savoirs, *Cahiers du Français contemporain*, 5, 9-23. Fontenay/St-Cloud : ENS.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. Dans J-C. Beacco, J-L. Chiss, F. Cicurel & D. Véronique, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, p. 107-132. Paris : PUF.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (éds), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, p. 241-252. Paris : Archives contemporaines.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 21(3), 8-20.
- Capucho, F. (2008). L'intercompréhension est-elle une mode ? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 139-140, 238-250.
- Caput, J-P. (1972). Naissance et évolution de la notion de norme en français. *Langue française*, 16, 63-73.
- Causa, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. Entre transmission de connaissances et interaction. *Les Carnets du Cediscor*, 4, 111-129.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Berne : Peter Lang.
- Causa, M. (2004). Langue officielle, langue seconde, langue proche, langue voisine... Bref, l'italien dans tous ses états ! *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4, 419-448.
- Causa, M. (2005). Déplacement, passages et rencontres des frontières linguistiques dans l'apprentissage d'une langue nouvelle. *Synergie France*, 4, 212-219.
- Cavalli, M. (1994). Enseignement des langues : vers une didactique intégrée. *L'école valdôtaine*, 24, 18-22.
- Chambers, A. (2009). Les corpus oraux en français langue étrangère : authenticité et pédagogie. *Mélanges Crapel*, 31, 15-33.
- Chardenet, P. (2005). Evaluer des compétences plurilingues et interlingues. *Synergies Italie*, 2, 90-102.
- Chollet, I. & Robert, J-M. (2017). *FLE (Français langue étrangère). Le français parlé. Vocabulaire, grammaire. Avec exercices corrigés [B1-C2]*. Paris : Ellipses.
- Clayman, S. E., & Maynard, D. W. (1995). Ethnomethodology and conversation analysis. *Situated order : Studies in the social organisation of talk and embodied activities*, 199(5), 1-30.
- Clerc, M. (1999). La compréhension de l'oral en langue voisine. Espagnol pour francophones : analyse d'erreurs et conséquences méthodologiques. *Les langues modernes* 2, 48-58.

Cicurel, F. (1990). Eléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. Dans L. Dabène, F. Cicurel, M. C. Lauga-Hamid & C. Foerster, *Variations et rituels en classe de langue*, p. 23-54. Paris : Hatier-Crédif.

Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145-164.

Cicurel, F. (2011a). *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Cicurel, F. (2011b). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, p. 323-335. Paris : Archives contemporaines.

Cojocariu, A. M. (2017). Intercomprehension in the foreign language class. *Revista de Pedagogie*, 65(2), 27-40.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. (2018). Quadro comune europeo di riferimento per le lingue : apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare. Traduction Monica Barsi, Edoardo Lugarini e Anna Cardinaletti (dir.), Università degli Studi di Milano, *Italiano LinguaDue*.

Corbucci, G. (2007). Fenomeni di variazione sociolinguistica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri. *Studi di glottodidattica*, 1(2), 93-115.

Corder, S. P. (1980). La sollicitation de données d'interlangue. *Langages*, 57, 29-38.

Cortés Velásquez, D. (2011). Aspetti metacognitivi e processuali della comprensione di un testo audiovisivo in spagnolo da parte di italofoni. *REDINTER Intercompreensão*, 2, p. 203-226. Chamusca : Edições Cosmos.

Cortés Velásquez, D. (2015a). *Intercomprensione orale : ricerca e pratiche didattiche*. Firenze : Le Lettere.

Cortés Velásquez, D. (2015b). Intercomprensione educativa : formazione e metacognizione. Dans A. Benucci (dir.), *L'intercomprensione : il contributo italiano*, p. 125-160. Turin : UTET Università.

Costanzo, E. (2003). *L'Educazione Linguistica in Italia : un'esperienza per l'Europa*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coste, D. (1991). Diversifier, certes... *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, Numéro thématique : *Vers le plurilinguisme : école et politique linguistique*, D. Coste et J. Hébrard (dir.), février-mars 1991, 170-176.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. [1997] (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 3-22.

- Coste, D. (2003a). Entre mythe linguistique et politique des langues : d'une langue maternelle à l'autre. *Triangle*, 19, 15-30. Lyon : ENS Editions.
- Coste, D. (2003b). *Construire des savoirs en plusieurs langues, les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*. Paris : ADEB
- Coste, D. (2008). Les représentations de l'oral à l'épreuve de l'évaluation... et réciproquement. Dans C. Parpette & M-A. Mochet (éds.), *L'oral en représentation(s) : décrire, enseigner, évaluer*, p. 203-221. Belgique : E.M.E. & InterCommunications.
- Coste, D. (2013). Le(s) plurilinguisme(s) entre projet de diversification scolaire des langues et objet de discours dans le champ sociolinguistique et didactique. Dans V. Bigot, A. Bretegnier & M. Vasseur (dir.), *Vers le plurilinguisme*, p. 9-18. Paris : Archives contemporaines.
- Cozma, A. M. (2018). La variation linguistique dans la formation en français langue étrangère à l'université : le point de vue des étudiants. *Synergies pays riverains de la Baltique*, 12, 95-117.
- Cresti, E., & Moneglia, M. (éds.). (2005). *C-ORAL-ROM : integrated reference corpora for spoken romance languages*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Cutri, A. (2016). Le varietà dell'italiano in alcuni manuali per stranieri diffusi all'estero. *Italiano LinguaDue*, 8(1), 84-102.

D

- Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues « voisines »). *Langages*, 39, 51-64.
- Dabène, L. (1987). Langue maternelle, langue étrangère : quelques réflexions. *Langues modernes*, 1, 91-95.
- Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M. C., & Foerster, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif.
- Dabène, M. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, 6(1), 13-21.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Paris : Hachette.
- Dabène L. (1996a). Pour une contrastivité revisitée. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 393-440.
- Dabène, L. (1996b). Le retour du métalinguistique : une occasion de rapprochement des didactiques. *La Lettre de l'AIRDF*, 18(1), 5-8.
- Dabène, L., & Ingelmann, C. (1996). Un multilinguisme en construction : l'éveil de la conscience métalinguistique. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, 123-138.
- Dabène, L. & Degache, C. (1998). Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine. Dans M. Souchon (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xè Colloque International : Acquisition d'une langue étrangère :*

perspectives et recherches, Besançon, septembre 1996, Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée de Besançon, 373-383.

Dabène, L. (2002). Comprendre les langues voisines : pour une didactique de l'intercompréhension. *Babylonia*, 2(2), 14-16.

Dabène, L. (2003). De Galatea à Galanet. Un itinéraire de recherche. *Lidil*, 28, 23-29.

Dabène, L., & Carrasco Perea, E. (2003). L'espagnol, l'italien et les autres langues romanes. Dans L. Collès, J-L Defays & C. Maeder *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. État des lieux, modélisation, propositions pour la formation des enseignants*, p. 103-108. Bruxelles : De Boeck Duculot.

David, J. (2008). Variétés de la langue et diversité des approches grammaticales francophones. *Le français aujourd'hui*, 162, 41-58.

David, H. (2011). Intercomprensione e didattica integrata lingua-disciplina : dialogo tra due nozioni vicine. Tra prossimità e distanza, quali percorsi teorici e pratici intraprendere ? Dans M. De Carlo (dir.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, p. 302-324. Porto Sant'Elpidio : Wizarts.

David, H. (2013). L'enseignement bilingue franco-italien en Italie et le diplôme binational Esabac : une coopération au carrefour d'enjeux politiques et didactiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 10(3).

De Carlo, M., & Hédiard, M. (2011). Galatea, Galanet, Galapro : tre programmi europei per l'intercomprensione fra lingue romanze. Dans De Carlo, M. (éd.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, 149-161. Porto Sant'Elpidio : Wizarts.

De Carlo, M. (2015). L'intercomprensione al servizio dell'educazione plurilingue nella scuola italiana. Dans A. Benucci (dir.), *L'intercomprensione : il contributo italiano*, p. 77-102. Turin : UTET Università.

De Carlo, M. (coord.). (2015). *Deux référentiels de compétences en intercompréhension*. Miriadi : Université Lyon 2.

De Carlo, M., & Garbarino, S. (2016). Integrare l'intercomprensione ai curricoli istituzionali : le risorse della piattaforma Miriadi. *Italiano a stranieri*, 2, 13-19.

De Cesare, A-M., Albom, A. & Cimmino, D. (2017) Avverbi in -mente nelle lingue romanze e didattica dell'intercomprensione. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 46(1), 61-94.

De Fornel, M. & Léon, J. (2000). L'analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle. *Histoire épistémologie langage*, 22(1), 131-155.

De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Laterza : Roma-Bari.

De Pietro, J-F. (1988a). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage & société*, 43(1), 65-89.

De Pietro, J-F. (1988b). Conversations exolingues : Une approche linguistique des interactions interculturelles. Dans J. Cosnier, N. Gelas & C. Kerbrat-Orecchioni (dir.), *Échanges sur la conversation*, p. 251-267. Paris : CNRS.

De Pietro, J-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Dans *Actes du troisième colloque*

régional de linguistique, Strasbourg, 28-29 avril 1988, p. 99-124. Strasbourg : Université des sciences humaines/Université Louis Pasteur.

De Pietro, J-F. (2008). L'école face aux variétés du français : réflexions à partir de la situation en Suisse francophone. Dans G. Delage (éd.), *La langue française dans sa diversité*, p. 181-208. Québec : secrétariat à la politique linguistique.

De Pietro, J-F. (2009). Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient. *Babylonia*, 4(9), 54-60.

De Pietro, J.-F., & Schneuwly, B. (2000). Pour une didactique de l'oral, ou : l'enseignement/apprentissage est-il une "macro-séquence potentiellement acquisitionnelle" ? *Etudes de linguistique appliquée*, 120, 461-474.

De Pietro, J-F. (2019). Faut-il évaluer la "compétence plurilingue" ? : quelques réflexions à partir du Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP). Dans L. Gajo, J.-M. Luscher, I. Racine & F. Zay (éds), *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*, p. 153-168. Berlin : Peter Lang.

De Pietro, J-F., Gagnon, R., & Rehm, C. (2020). Des corpus pour travailler la compréhension de l'oral. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 198, 207-224.

De Robillard, D. (2009). Réflexivité : sémiotique ou herméneutique comprendre ou donner signification ? *Cahiers de sociolinguistique*, 14, 153-175.

De Santis, G. & Faone, S. (2011). Eurom a scuola : progetto di intercomprensione per bambini. Dans E. Bonvino, S. Caddéo & S. Pippa (dir.), *Attraverso le lingue. L'intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*, REDINTER-Intercomprensão, 3, p. 185-211. Chamusca : Cosmos.

Debaisieux, J-M. (1997). Pour une approche micro et macro du français parlé dans la formation des enseignants de FLE. *Mélanges CRAPEL*, 11, 27-53.

Debaisieux, J-M. (2004). Une expérience de lecture en langues romanes. *Mélanges CRAPEL*, 27, 113-125.

Debaisieux, J-M. (2008). Corpus oraux et didactique des langues : un rendez-vous à ne pas manquer. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 43, 102-113.

Debaisieux, J-M. (2009a). L'enseignement de la compréhension au service de l'intercompréhension. Dans M-C. Jamet (dir.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze : ricerche e implicazioni didattiche*, p. 109-123. Venise : Cafoscarina.

Debaisieux, J-M. (2009b). Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges Crapel*, 31, 36-56.

Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française*, 8, 31-61.

Defays, J-M., Louis, V. & Abdallah-Pretceille, M. (2003). Les développements récents des recherches en didactique des langues étrangères et secondes. Dans L. Collès, J-L. Dufays & C. Maeder (dir.), *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences*, p. 50-53. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

Defays, J. M., Delbart, A. R., Hammami, S. & Saenen, F. (2014). *La littérature en classe de FLE : état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.

Defays, J. M., & Meunier, D. (2015). « Cachez cette erreur que je ne saurais voir ! ». Représentations et attitudes normatives chez des enseignants et apprenants de français langue étrangère. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 167-168.

Degache, C., & Masperi, M. (1998). La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes. Dans J. Billiez (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*, p. 361-376. Grenoble : Lidilem.

Degache, C. (2002). Les options didactiques des cédéroms Galatea pour élargir le répertoire romanophone réceptif des francophones. Dans G. Kischel (coord.), *Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues, Actes du congrès international en l'Année européenne des langues*, Hagen, 9-10 novembre 2001, p. 269-281.

Degache, C., & Melo, S. (2008). Introduction. Un concept aux multiples facettes. *Les Langues Modernes*, 7-14.

Degache, C., Carrasco, E., Chevalier, C., Da Silva, R., Dalençon, A., & Fonseca, M. (2012). Caractéristiques et formats de l'intégration curriculaire de l'intercompréhension. Dans Degache, C. & Garbarino, S. (éds.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Grenoble : Université Stendhal Grenoble.

Delahaie, J. (2008). Français parlés et français enseignés : analyses linguistiques et didactiques de français de natifs, de non-natifs et d'enseignants. Thèse de doctorat, Université de Paris 10 Nanterre. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00787789/document>

Delahaie, J. (2010). La grammaire du français parlé en classe de FLE, un problème d'enseignement ou un problème de contenu ? Dans O. Galatanu, M. Pierrard, D. Van Raemdonck & M-E. Damaret (éds.), *Enseigner les structures langagières en FLE*, p. 183-192. Bruxelles : Peter Lang.

Delahaie, J. (2011). Les marqueurs discursifs, un objet d'enseignement pertinent pour les étudiants Erasmus ? *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 162(2), 153-163.

Delgado Guante, D. (2012). Normes linguistiques, normes didactiques et normes pédagogiques dans l'enseignement des langues secondes et de scolarisation, *La Clé des Langues*, Lyon, ENS.

Demaizière, F., & Narcy-Combes, J. P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 4(4).

Desoutter, C. (2005). Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères ? *Synergies Italie*, 2, 117-126.

Detey, S., Durand, J. Laks, B. & Lyche, C. (éds.) (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*. Paris : Ophrys.

Detey, S. (2010). Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE : le curseur apprenabilité/acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone. Dans O. Bertrand & I. Schaffner

(dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, p. 155-168. Palaiseau : École polytechnique.

Detey, S., Durand, J., Laks, B., & Lyche, C. (2011). De l'enseignement des variétés avec corpus à la formation à la variation sur corpus : des outils pour le français parlé. Dans O. Bertrand & I. Schaffner (dir.), *Variétés, variations et formes du français.*, p. 407-427. Palaiseau : Éditions de l'École polytechnique.

Detey, S. (2017). La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE : des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authenticité. Dans A.-C. Jeng, B. Montoneri. & M.-J. Maitre (éds.), *Echanges culturels aujourd'hui : langue et littérature.*, p. 93-114. New Taipei City : Tamkang University Press.

Detey, S., & Racine, I. (2012). Les apprenants de français face aux normes de prononciation : quelle(s) entrée(s) pour quelle(s) sortie(s) ? *Revue française de linguistique appliquée*, 17(1), 81-96.

Detey, S., & Lyche, C. (2019). Enseigner la variation diatopique en FLE dans deux contextes L1 variationnels distincts : le cas de la Norvège et du Japon. Dans L. Gajo, J.-M. Luscher, I. Racine & F. Zay (éds.), *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*, p. 47-59. Berlin : Peter Lang.

Deulofeu, J., & Caddéo, S. (2009). Nouveaux défis et nouveaux outils pour l'étude des langues romanes : l'enseignement simultané (EUROM4) et les corpus oraux parallèles (C-ORAL-ROM). *Studia Universitatis Babes-Bolyai, Philologia*, 54(3), 152-164.

Dewaele, J.-M., & Wourm, N. (2002). L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*, 7(2), 139-153.

Dewaele, J.-M. (2003). Compte rendu–hommage : l'œuvre de L. Selinker. *Linx*, 49, 153-159.

Dewaele, J.-M. (2004). The acquisition of sociolinguistic competence in French as a foreign language : An overview. *Journal of French Language Studies*, 14(3), 301-319.

Dewaele, J.-M., & Regan, V. (2002). Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française : le cas de l'omission variable de 'ne'. *Journal of French Language Studies*, 12(2), 123-148.

Di Gesù, F. (2016). *Linguistica contrastivo-percettiva di lingue tipologicamente affini : italiano e spagnolo*. Palerme : Presses Universitaires.

Di Vito, S. (2013). L'utilisation des corpus dans l'analyse linguistique et dans l'apprentissage du FLE. *Linx*, 68-69, 159-176.

Djordjević, K. (2011). Les langues romanes : du continuum linguistique aux ressources didactiques. Dans K. Djordjević, G. Pierra & E. Yasri-Labrique (dir.), *Diversité didactique des langues romanes*, p. 19-29 Montpellier : Cladole.

Dolz, J. (2005). Implications didactiques de la proximité linguistique. Réflexion à partir d'expériences d'enseignement plurilingue en langues romanes. Dans L. F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (éds.), *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, p. 341-357. Berne : Peter Lang

Dominguez-Fonseca, M. (2017). *Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée : étude de pratiques en terrain catalan et occitan*. Thèse de doctorat, Université de Genève. URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:96383>

Donato, C., & Pasquarelli-Gascon, V. (2015). The language of the other : Italian for Spanish speakers through intercomprehension. *Italica*, 92(3), 713-735.

Dubois, M., Kamber, A., & Dekens, C. S. (2014). Tenir compte des langues premières dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. *Mélanges Crapel*, 35, 5-11.

Dufour, M. (2018). Intercomprehension : a reflexive methodology in language education. *Éducation et sociétés plurilingues*, 44, 71-84.

Dufour, M. (2014). Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique. *Lidil*, 49, 179-194.

Durán, R., & McCool, G. (2003). If this is French, then what did I learn in school ? *The French Review*, 77, 288-299.

Durrer, S. (2005). *Le dialogue dans le roman*. Paris : Armand Colin.

Duverger, J. (1994). On n'apprend à lire qu'une fois. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2, 73-81.

Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 81-88.

Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.

E

Egginton, E. (2014). Les régionalismes dans l'enseignement du français langue seconde. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 174, 211-220.

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham : Open University Press.

Ellis, R. (1999). Theoretical perspectives on interaction and language learning. Dans Ellis, R. (dir.), *Learning a second language through interaction*, p. 3-31. Amsterdam : John Benjamins.

Eloy, J-M. (2004). Langues proches : que signifie de les enseigner ? *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 4, 393-402.

Eloy, J-M. (2008). Faire découvrir le français parlé à des étudiants en lettres : sur le sens de certaines difficultés. Dans C. Cortier & R. Bouchard (dir.), *Enseigner l'oral, cinquante ans après le français fondamental, Le français dans le monde. Recherches et applications*, 43, 173-181.

Escoubas-Benveniste, M-P. (2016). Formation à l'intercompréhension orale et apprentissage du FLE dans une faculté d'économie. Dans E. Bonvino & M-C. Jamet (dir.), *Intercomprensione : lingue, processi e percorsi*, p. 151-182. Venise : Ca' Foscari.

Escudé, P. (dir.) (2008). *J'apprends par les langues. Manuel européen EURO-MANIA*. IUFM Midi-Pyrénées/CRDP Midi-Pyrénées.

Escudé, P. (2009). Intercompréhension entre langues affines et didactique du FLE : de la langue unique au plurilinguisme, une révolution dans l'apprentissage scolaire. *Cahiers de l'ASDIFLE*, 21, 181-191.

Escudé, P. & Janin, P. (2010a). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE International.

Escudé, P. (2011a). L'intercompréhension et la triple intégration. Dans E. Bonvino, S. Caddéo & S. Pippa (dir.), *Attraverso le lingue. L'intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste. Redinter-Intercompreensão*, 3, p. 131-147. Chamusca : Cosmos.

Escudé, P. (2011b). Apprendre des contenus disciplinaires en intercompréhension des langues romanes : quelques résultats d'une première expérimentation scolaire. *REDINTER-Intercompreensão*, 2, 93-116.

Escudé, P. (2011c). Un manuale scolastico europeo in intercomprensione. Perché e come servirsene ? Dans M. De Carlo (éd.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, p. 98-113. Porto Sant'Elpidio : Wizarts.

Escudé, P. (2013). Intégrer les langues au cœur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension. *Passages de Paris*, 8, 42-61.

Escudé, P. (2014). De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe. *Tréma*, 42, 46-53.

Escudé, P. (2015). L'intercompréhension intégrée : apprendre en apprenant par les langues. Dans A. Potolia & D. Jamborova (coord.), *Enseignement/apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*, p. 29-39. Paris : Archives contemporaines.

Escudé, P. (2016). Jules Ronjat, une vie dans les langues. Dans P. Escudé (coord.), *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013 : Unité et diversité des langues. Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension*, p. 1-18. Paris : Archives contemporaines.

Escudé, P., & Fonseca, M. (2019). Contenus disciplinaires et apprentissage à partir d'une L2 : quelques enjeux de l'intercompréhension intégrée. *Bulletin VALS-ASLA*, 110.

Escudé, P. (2020). Apprendre des langues et des disciplines scolaires ensemble : la fonction centrale des „langues médianes “. L'exemple du manuel euromania. Dans B. Schädlich (éd.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht–Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues*, p. 53-73. Berlin/Heidelberg : J.B. Metzler.

Etienne, C., & Sax, K. (2009). Stylistic variation in French : Bridging the gap between research and textbooks. *The Modern Language Journal*, 93(4), 584-606.

Evenou, G. (2016). L'intercompréhension entre langues romanes, levier d'un dialogue interculturel respectueux de la diversité linguistique. *Hermès*, 75, 68-77.

F

Falkert, A. (2016). L'influence des accents régionaux francophones sur la compréhension du français parlé chez des apprenants de FLE. Dans C. Fréchet (éd.), *La variation du français dans le monde. Quelle place dans l'enseignement ?* p. 113-129. Limoges : Lambert Lucas.

- Falkert, A. (2019). La place de la variation dans l'enseignement de la phonétique en FLE. Réalités et perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(1).
- Falkert, A. (2021). L'enseignement et l'évaluation de la compétence sociolinguistique : quels outils pour quels objectifs ? *Ponti/Ponts*, 21, 13-30.
- Favata, G., & Tronci, L. (2019). Fare sociolinguistica attraverso la letteratura : una proposta didattica per studiare le varietà dell'italiano. *Italiano a scuola*, 1(1), 25-46.
- Favart, F. (2010a). Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 145-146, 179-196.
- Favart, F. (2010b). Le stéréotype de registre de langue populaire dans le roman du second XXe siècle (1966-2006). *Textes et contextes*, 5.
- Favart, F. (2020). Légitimer la variation linguistique en classe de Fle. *EXPRESSIONS*, 10, 119-130.
- Filliolet, J. (1984). Réflexions sur l'apprentissage en FLE des variations stylistiques du français oral spontané. *Linx*, 11(1), 77-95.
- Fiorentino, A. (2017). Des stratégies translangagières pour la construction progressive des connaissances dans l'approche EMILE. Dans F. Bennett & M. Meullemann (dir.), *Regards croisés sur l'EMILE CLIL et l'intercompréhension intégrée*, p. 113-133. Reims : Presses Universitaires.
- Fonseca, M. (2013). Intercompréhension intégrée : des potentialités d'un support didactique à la réalité de la classe. *Passages de Paris*, 8, 62-76.
- Fonseca, M. & Gajo, L. (2014). Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée à la lumière d'Euromania. *Revista MOARA - Universidade Federal do Pará*, 42, 83-98.
- Fonseca-Favre, M. (2016). Construction des savoirs en intercompréhension intégrée : quelle intégration ? pour quels savoirs ? Dans P. Escudé (coord.), *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013 : Unité et diversité des langues. Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension*, p. 125-137. Paris : Archives contemporaines.
- Fonseca-Favre, M. (2019). Contact, alternance et intégration des langues et des disciplines : considérations à partir de l'intercompréhension intégrée. Dans L. Gajo, J-M. Luscher, I. Racine & F. Zay (éds.), *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*, p. 99-117. Berne : Peter Lang.
- Fonseca-Favre, M. D. & Gajo, L. (2016). Apprendre dans le plurilinguisme : contact, intégration et alternance de langues en intercompréhension intégrée. *Domínios de Linguagem*, 10(4), 1481-1498.
- Fonseca, M. (2017a). L'intercompréhension intégrée : entre intercompréhension et enseignement bilingue. Dans C. Degache & S. Garbarino (éds.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues. : l'intercompréhension*, p. 47-59. Grenoble : Editions UGA.
- Fonseca, M. (2017b). Intercompréhension intégrée : spécificités, bénéfices, défis. Dans F. Bennett & M. Meullemann (dir.), *Regards croisés sur l'EMILE CLIL et l'intercompréhension intégrée*, p. 31-47. Reims : Presses Universitaires.

Fox, C. A. (2002). Incorporating variation in the French classroom. Dans S. Gass, K. Bardovi-Harlig, S. Sieloff Magnan & J. Walz (éds.), *Pedagogical norms for second and foreign language learning and teaching : Studies in honour of Albert Valdman*, p. 201–219. Amsterdam : Benjamins.

Frenay, M. & Bédard, D. (2011). Chapitre 8. Le transfert des apprentissages. Dans E. Bourgeois & G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, 124-137. Paris : Presses Universitaires de France.

G

Gadet, F. (1998). Cette dimension de variation que l'on ne sait nommer. *Sociolinguistica*, 12(1), 53-71.

Gadet, F. (2001). Enseigner le style. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, 63-68.

Gadet, F. (2003a). La variation : le français dans l'espace social, régional et international. Dans M. Yaguello (dir.), *Le grand livre de la langue française*, p. 91-152. Paris : Seuil.

Gadet, F. (2003b). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.

Gadet, F. (2004). Quelle place pour la variation dans l'enseignement du français langue étrangère ou langue seconde ? *Pré-textes franco-danois*, 4, 17-28.

Gadet, F. (2008). Le livre, le caméléon et le singe savant. Dans C. Parpette & M-A. Mochet (éds.), *L'oral en représentation(s). Décrire, enseigner, évaluer*, p. 17-32. Fernelmont : E.M.E. & InterCommunications.

Gadet, F., & Tyne, H. (2007). Le style en sociolinguistique : ce que nous apprend l'acquisition. *Pratiques*, 135, 91-99.

Gadet, F., & Guerin, E. (2008). Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le Français aujourd'hui*, 3, 21-27.

Gadet, F., & Guerin, E. (2016). Construire un corpus pour des façons de parler non standard : « Multicultural Paris French ». *Corpus*, 15.

Gadet, F. (2020). Langue et variation. Dans *Encyclopédie grammaticale du français*, [en ligne] : encyclogram.fr.

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.

Gajo, L. (2003). Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités ? quels outils d'analyse ? Regards sur l'opacité du discours. *Tranel*, 38, 49-62.

Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématique, opacité, densité. *Education et sociétés plurilingues*, 20, 75-87.

Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, 28, 37-48.

Gajo, L. (2009a). Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles. *Glottopol*, 13, 14-27.

- Gajo, L. (2009b). De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants *Les langues modernes*, 103(4), 15-24.
- Gajo, L. (2012). Plurilinguisme : enjeux sociaux et ressources éducatives. *Revue japonaise de didactique du français*, 7(2), 11-21.
- Gajo, L. (2013). De la didactique des langues à la didactique des discours enseignants, enseignés et plurilingues : quelques réflexions personnelles. *La Lettre de l'AIRDF*, 54(1), 42-45.
- Gajo, L. (2015). Ruptures, bascules et tensions : travail métalinguistique et outils plurilingues. Dans X. Gradoux (éd.), *Agir dans la diversité des langues : Mélanges en l'honneur d'Anne-Claude Berthoud*, p. 153-170. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Gajo, L., Koch, P., & Mondada, L. (1996). La pluralité des contextes et des langues. *Bulletin VALS-ASLA*, 64, 61-86.
- Gajo, L. & L. Mondada. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : éditions universitaires.
- Gajo, L. & Grobet, A. (2008). Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires : intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'élaboration des définitions. Dans L. Filliettaz & M. L. Schubauer-Leoni (éds), *Raisons éducatives*, 12, 113-136.
- Gajo, L. & Borel, S., Curdy, B., Grobet, A., Maillat, D., Serra Stern, C. & Steffen, G. (2008). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final*. Fonds national suisse de la recherche scientifique : PNR 56.
- Gajo, L., & Grobet, A. (2011). Saturation des savoirs et variété des enseignements bilingues. *Cahiers du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage*, 30, 71-94.
- Gajo, L., Grobet, A., & Steffen, G. (2015). Saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique : autour des notions de saturation et de méso-alternance. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 101, 27-49.
- Galasso, S. (2017). *L'intercompréhension entre langues romanes au lycée*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux et université Roma Tre. URL : <https://www.theses.fr/s127093>
- Galazzi, E. & Paternostro, R. (2016). Locuteurs de FLE en contact : un défi pour la didactique de la parole aujourd'hui. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 60, 27-34.
- Galligani, S., & Bruley, C. (2014). De la notion d'interlangue à celle de compétence partielle et plurilingue : des exemples en FLE. *Mélanges CRAPEL*, 35, 31-45.
- Gaonac'h, D. (2000). La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 13, 5-14.
- Garbarino, S. (2015). 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 ! ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 179(3), 289-313.

Garbarino, S., & Leone, P. (2020). Innovation dans un projet de télécollaboration orale en intercompréhension : bilan et perspectives du projet IOTT. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 23.

García, O., & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging : Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17-35.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

GEDO. (1996) Conventions de transcription (GEDO/GARS). URL : http://jeanpascal.simon.free.fr/spip/IMG/pdf/normes_transcription.pdf

Gerolimich, S. (2009). Comprendre et reformuler des textes en langue inconnue. *Cahiers de praxématique*, 52, 109-132.

Giacobbe, J. (1992). A cognitive view of the role of L1 in the L2 acquisition process. *Interlanguage studies bulletin (Utrecht)*, 8(3), 232-250.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Traduit par Alain Kihm. Paris : éditions de Minuit.

Gramellini, F. (2008). Il dialetto del nuovo millennio : Usi, parlanti, apprendenti. *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 8, 181-201.

Green, E. K. (2012). Sociolinguistic variation in French as a foreign language : a case study. *Synergies Pays Scandinaves*, 7, 139-155.

Gremmo, M. J., & Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 8, 30-40.

Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : vivre avec deux langues. *Tranel*, 7, 15-41.

Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition. *Tranel*, 19, 13-41.

Groupe ICOR. (2013). Convention ICOR (MAJ janvier 2013). URL : <https://docplayer.fr/59699390-Convention-icor-mise-a-jour-janvier-2013.html>

Griggs, P. (1994). Le problème de face dans des conversations exolingues spontanées. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (2), 61-70.

Griggs, P. (2007). *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan.

Gola, S., & Valesio, C. (2020). La compréhension orale dans un cours de langue de la même famille linguistique que la langue des apprenants : l'intercompréhension, une plus-value non négligeable dans la didactique de langues parentes ? Dans E. Rosales, R. Pinsonneault & J. Payeras (dir.), *Actes 8e rencontre sur l'enseignement des langues*, 21-22 mai 2019, p. 43-50.

Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Goudin, Y. (2011). L'enseignant médiateur pris entre variation linguistique et respect de la norme. « Etre là pour ça » ? Dans M. Lin-Zucker, E. Suzuki, N. Takahashi & P. Martinez (dir.), *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant - Vers une ingénierie de formation*, p. 123-132. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

Guerin, E. (2008). Le 'français standard' : une variété située ? Dans J. Durand, B. Habert & B. Laks (éds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française CMLF'08*. Paris : Institut de Linguistique Française.

Guerin, E. (2010). L' « outre-langue » des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 145-146, 45-54.

Guerin, E. (2011a). La variation effective vs la variation représentée. Dans O. Bertrand & I. Schaffner (dir.), *Variétés, variations & formes du français*, p. 43-54. Palaiseau : École Polytechnique.

Guerin, E. (2011b). Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire. *Le français aujourd'hui*, 174(3), 139-144.

Guerin, E. (2014). Le français, « langue maternelle » est-il une « langue vivante » ? Réflexion sur la place de la variation stylistique dans le discours scolaire. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 50, 147-167.

Gülich, E. (1986). L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact'. *DRLAV. Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, 34(1), 161-182.

Gülich, E. (1991). Pour une ethnométhodologie linguistique – Description de séquences conversationnelles explicatives. Dans U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Kafft (éds.), *Linguistische Interaktionsanalysen*, 325-364. Tübingen : Niemeyer Verlag.

Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Traduit par Michel Dartevelle, Martine Gilbert et Isaac Joseph. Paris : éditions de Minuit.

H

Hamers, J. F. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. Dans L. F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (éds.), *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, p. 271-291. Berne : Peter Lang.

Hammami, S. & Saenen, F. (2011). Résultats d'une enquête sur les problèmes d'interférences rencontrés par les étudiants hispanophones et italophones dans leur apprentissage du FLE. Dans K. Djordjević, G. Pierra & E. Yasri-Labrique (dir.), *Diversité didactique des langues romanes*, p. 211-218. Montpellier : Cladole.

(Havard, A-M,) & Weeger, M. (2015). Chapitre 3. L'enseignement de la littérature de langue française à l'étranger : lieux, dispositifs et tendances. Dans A. Godard (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, p. 91-129. Paris : Didier.

Hédiard, M. (1989). Langues voisines, langues faciles ? *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata*, 18(1-2), 225-231.

Hédiard, M. (1997). Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français : expériences menées auprès d'un public italophone. *Lidil*, 14, 145-154.

Hédiard, M. (2007). Pourquoi on (n') enseigne (pas) les français émergents dans Galanet. Dans C. Molinari & E. Galazzi (éds.), *Les français en émergence*, p. 215-232. Berne : Peter Lang.

Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ? *Mélanges CRAPEL*, 65-74.

Howard, M., Lemée, I., & Regan, V. (2006). The L2 acquisition of a phonological variable : The case of /l/ deletion in French. *Journal of French Language Studies*, 16(1), 1-24.

Howard, M. (2010). S'appropriier les normes sociolinguistiques en langue étrangère – quel rôle pour l'enseignement. Dans O. Bertrand & I. Schaffner (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, p. 283-296. Palaiseau : Éditions de l'École polytechnique.

Howard, M. (2011). Variation, variété et formes variables du français dans les lectures d'apprenants : perspectives européennes sur l'acquisition de la variation sociolinguistique en français langue étrangère. Dans O. Bertrand & I. Schaffner (dir.), *Variétés, variations et formes du français*, p. 241-256. Palaiseau : École Polytechnique.

Hufeisen, B., & Neuner, G. (2004). *Le concept de plurilinguisme : apprentissage d'une langue tertiaire : l'allemand après l'anglais*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Traduction de France Mugler. Paris : Hatier-Crédif.

J

Jamet, M. C. (2005a). L'intercompréhension orale entre langues voisines : réelle possibilité ou illusion ? *Synergies Italie*, 2, 61-68.

Jamet, M. C. (2005b). Le strategie cognitive nel processo d'intercomprensione. Scritto e orale a confronto. Dans A. Benucci (dir.) *Le lingue romanze : una guida per l'intercomprensione*, p. 116-131. Turin : UTET Università.

Jamet, M. C. (2007a). *À l'écoute du français : la compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.

Jamet, M-C (2007b). La transparence sonore du lexique : de l'expérimentation au calcul d'un indice. Dans F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (éds.), *Diálogos em Intercompreensão*, p. 333-346. Lisboa : Universidade Católica Editora,

Jamet, M.-C. (2008). De l'histoire d'une grande langue - le français- qui pour ne pas devenir petite se découvre pluriculturelle. Dans G. Alard, E. Argaud, M. Derivry-Plard & H. Leclerc (éds.), *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, p. 29-41. Berne : Peter Lang.

Jamet, M. C. (2009a). Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français. *Synergies Italie*, 5, 49-59.

Jamet, M. C. (2009b). Comprendre et «intercomprendre» l'oral : performances et stratégies. Dans M-C. Jamet (dir.), *Orale e intercomprensione tra lingue romane. Recherche e implicazioni didattiche*. Venise : Cafoscarina.

Jamet, M. C. (2010a). L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? *Publif@rum*, 11.

Jamet, M. C. (2010b). Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione. *Synergie Europe*, 5, 75-92.

Jamet, M. C. (2011). Parliamo di orale ! Il suo posto nella didattica dell'intercomprensione oggi e domani. Dans M. De Carlo (dir.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, 252-265. Porto Sant'Elpidio : Wizarts.

Jamet, M-C. (2014). CLIL/EMILE : spécificités pour le français. Dans P. E. Balboni & C. M. Coonan (dir.), *Fare CLIL. Insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria, I Quaderni della Ricerca*, 14. 115-123. Turin : Loescher.

Jamet, M. C. (2016). La reconnaissance de mots isolés à l'oral. Dans E. Bonvino & M-C. Jamet (dir.), *Intercomprensione : lingue, processi e percorsi*, p. 59-80. Venise : Cafoscarina.

Jamet, M-C. (2018). Les bénéfices de la proximité. La compréhension orale spontanée du français, langue proche inconnue, par des italophones. Etude de cas. Dans F. Bermejo Calleja & P. Katelhön (éds.), *La lingua parlata, un confronto fra l'italiano e alcune lingue europee*, p. 409-436. Berlin : Peter Lang.

Jamet, M. C. (2019). L'évaluation sommative/certificative en intercompréhension réceptive de l'oral. *EL.LE*, 8(1), 65-90.

Janin, P. (2008). L'intercompréhension dans une politique francophone du plurilinguisme. Dans V. Conti & F. Grin (éds.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, p. 53-77. Chêne-Bourg : Georg Editeur.

Jeanneret, R., & Pietro, J. F. D. (1981). Evolution de la notion d'acceptabilité à travers les niveaux de langue chez les enfants de 6 à 11 ans. *Tranel*, 2, 7-68.

Jefferson, G. (1972). Side sequences. Dans D. Sudnow (éd.), *Studies in social interaction*, p. 294-338. New York : Free Press.

K

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales, tome I*. Paris : Armand Colin.

Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Traduction Colette Noyau. Paris : Armand Colin

Klein, H. (2008). L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 149, 119-128.

Koch P. & Oesterreicher W. (2001). Langage parlé et langage écrit. Dans G. Holtus & Ch. Schmitt (dir.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, p. 584-627. Tübingen : Max Niemeyer.

Kostomaroff, É.M. (2009). Une nouvelle approche des modules de compréhension Gala. Dans M.H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Vela Delfa (org.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas : conceitos, práticas, formação*. Aveiro : Oficina Digital.

Kostomaroff, É. M. (2012). Les tests d'intercompréhension orale : portée et limites d'une modalité quantitative. Dans C. Degache & S. Garbarino (éds.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*, p. Grenoble : Université Stendhal.

Kostomaroff, É. M. (2013). La intercomprensión oral entre lenguas románicas de la teoría a las aplicaciones en línea. Dans M. Matesanz del Barrio (coord.), *El plurilingüismo en la enseñanza en España*, 283-302. Madrid : Complutense.

Kovács, M. (2021). Réflexions sur la nécessité d'intégrer les registres et variétés de langue non standard dans l'enseignement du FLE. Dans A. Proscolli, C. Nikou & S. Tsakagiannis (dir.), *Regards croisés sur la place du français dans des sociétés en mutation. Actes du 3e Congrès européen de la FIPF*, 4-8 septembre 2019, Athènes, 696–706. Athènes : Presses universitaires.

Krafft, U., & Dausendschön-Gay, U. (1993). La séquence analytique. *Bulletin VALS-ASLA*, 57, 137-157.

Krafft, U., & Dausendschön-Gay, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. *Bulletin VALS-ASLA*, 59, 127-158.

Kucharczyk, R. (2016). Comment puiser dans le répertoire langagier de l'apprenant lors de l'enseignement/apprentissage de la deuxième langue étrangère ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 169-170.

L

Lah, M. (2012). Les traits d'oralité dans deux manuels de français langue étrangère. *Linguistica*, 52(1), 69-85.

Lambelet, A., & Mauron, P. Y. (2015). *Ilots de plurilinguisme en classe d'histoire : processus de résolution d'une tâche en intercompréhension et profils individuels favorables à ce type d'activité. Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme*. Fribourg : Institut du plurilinguisme.

Lambelet, A., & Mauron, P. Y. (2016). Didactique de l'intercompréhension à l'école : quelques réflexions. *Éducation et sociétés plurilingues*, 40, 27-40.

Lambert, M., & Voutsinas, N. (2005). La compréhension en langue étrangère. *Letras*, 30/31, 69-86.

Lambert, P. & Trimaille, C. (2012). La variation stylistique : un contenu à intégrer dans la formation des enseignants. Dans C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J-F. De Pietro & C. Perregaux (éds.), *Eveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe*, p.255-267. Paris : L'Harmattan.

Le Besnerais, M. (2009). Définition du concept d'intercompréhension à partir des théories pédagogiques de base. Dans M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Vela Delfa (coord.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas : conceitos, práticas, formação*, p. 45-58. Aveiro : Oficina Digital.

Lebre-Peytard, M. (1990). *Situations d'oral : documents authentiques : analyse et utilisation*. Paris : CLE international.

Ledegen, G. (2013). Normes. Dans J. Simonin & S. Wharton (dir.), *Sociolinguistique du contact : dictionnaire des termes et concepts*, p. 375-397. Lyon : ENS.

Lemaire, E. (2012). Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures. *International Journal of Canadian Studies/Revue internationale d'études canadiennes*, 45-46, 205-218.

Lenz, P., & Berthele, R. (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Lhote, É. (dir.). (1987). *À la découverte des paysages sonores des langues*. Paris : Les Belles Lettres.

Lhote, É. (1995). *Enseigner l'oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette.

López Alonso, C., & Séré, A. (1998). L'illusion de la forme du mot : opacité et transparence. Dans J. Billiez (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*, p. 377-382. Grenoble : CDL-Lidilem.

Lüdi, G & Py, B. (2002). *Être bilingue* (2^{ème} édition revue). Bern : Peter Lang.

Lüdi, G. (2008). Objectif : des compétences plurilingues mobilisables comme ressource pour gérer des situations de communication plurielles. Dans D. Moore & V. Castellotti (éds.), *La Compétence plurilingue : regards francophones*, p. 207-219. Berne : Peter Lang.

Luzzati, F., & Luzzati, D. (1987). Oral et familier : le style oralisé. *L'Information grammaticale*, 34(1), 15-21.

Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied linguistics*, 15(3), 263-287.

M

Mahrer, R. (2017). *Phonographie : la représentation écrite de l'oral en français*. Berlin : De Gruyter.

Maillard, J. P. (1995). Enseignement bilingue et enseignement international. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 7, 71-78.

Maizonniaux, C. (2019). Aborder la sensibilisation aux variétés du français en A2-B1 : enjeux et opportunités. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 60.

Mangiante, J-M. (2009). Intervention dans le cadre de la table ronde « Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage », H. Tyne & A. Boulton (éds.), présidée par A. Chambers, avec la participation de R. Duda, E. Carette, F. Carton, C. Parpette & J-M. Mangiante, *Mélanges CRAPEL*, 31, 274-286.

Manili, P. (2008). L'insegnamento dell'italiano L2 tra varietà linguistiche e sociolinguistiche. *Rassegna dell'istruzione*, 50-62.

Manno, G. & Greminger Schibli, C. (2015), Les synergies offertes par la didactique intégrée des langues – profitons-en dans l'enseignement du français deuxième langue étrangère !

- Dans M. Weil & M. Vanotti (éds.) (2015), *Weiterbildung und Mehrsprachigkeit*, p. 46-63. Bern : hep-Verlag.
- Marcellesi, C. Romian, H. & Treignier, J. (1985). Vers des pratiques pédagogiques plurinormalistes. *Repères*, 67(1), 1-2.
- Marquilló Larruy, M. (2001). Le français « d'ailleurs » : d'une variation à l'autre. *Le français aujourd'hui*, 132, 8-16.
- Martins, S. A. (2020). Apprendre avec les langues : l'intercompréhension intégrée au primaire. *Letras Raras*, 9(5), 256-268.
- Maspero, M. (1996). Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 491-502. Paris : Didier.
- Matthey, M. [1996](2003) *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne : Peter Lang.
- Matthey, M. (2008). Comment communiquer sans parler la langue de l'autre. Dans V. Conti & F. Grin (éds.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, p. 113-129. Chêne-Bourg : Georg Editeur.
- Matthey, M. (2010). Interaction : lieu, moyen ou objet d'acquisition ? Dans C. Vargas, M. Gasquet-Cyrus, D. Véronique & R. Vion (dir.), *Langues et sociétés. Approches sociolinguistiques et didactiques. Etudes offertes à Alain Giacomi*, p. 31--42. Paris : L'Harmattan.
- Maurer, B. (2015). Impasses de la didactique du plurilinguisme. Dans J-M. Defays (dir.), *Transversalités : 20 ans de FLES, faits et gestes de la didactique du FLE de 1995 à 2015*, p.159-175. Bruxelles : Editions Modulaires Européennes.
- Mehan, H. (1979). "What time is it, Denise ?" : Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into practice*, 18(4), 285-294.
- Meisel, J. M. (1983). Transfer as a second-language strategy. *Language & communication*, 3(1), 11-46.
- Meissner, F-J., Meissner, C., Klein, H. G., & Stegmann, T. D. (2004). *EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ ; avec une esquisse de la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen : Shaker Verlag.
- Meissner, F-J. (2004). Introduction à la didactique de l'eurocompréhension. Dans F. J. Meissner, C. Meissner, H. G. Klein & T. D. Stegmann, *EuroComRom-Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, 7-140. Aachen : Shaker Verlag.
- Meissner, F-J. (2006). Construire une compétence de lecture pluri-langues. *Babylonia*, 3(4), 62-67.
- Meissner, F-J. et Schröder-Sura, A. (2008) Didactique de l'intercompréhension = intercomprehensionsdidaktik ? Observations lexicologiques et politiques à propos d'une néologie de l'Union européenne. Dans C. Troncy (dir.), *Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes : PUR.
- Meissner, F-J. (2010). Vers la mise en pratique de l'intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue. *Synergies Europe*, 5, 25-32.

Meizoz, J. (2001). *L'âge du roman parlant (1919-1939) : écrivains, critiques, linguistes et pédagogues en débat*. Genève : Droz.

Merlo J-O. (2011). Vers une didactique du FLE « Français international » en Italie : quelques réflexions à partir du cas québécois. *SILTA, Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 27-61. Pise : Pacini.

Merlo, J-O. (2014). Environnement sociolinguistique et perception de la diatopie dans la langue cible chez les enseignants de langue étrangère. *Le Québec recto/verso, PubliFarum*, 21.

Merlo, J-O. (2017). *Diatopie et représentations linguistiques des enseignants de langue étrangère : regards croisés sur les enseignants de français en Italie et au Tessin et les enseignants d'italien en Belgique francophone, France et Suisse romande*. Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes et Université de Sienne. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01691079/document>

Merlo, J-O. (2018). La diatopie en français et en italien : qu'en pensent les profs de langue étrangère ? Dans B. Garzelli & E. Ghia, *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali : formazione e mercato del lavoro*, 6, 201-222.

Meunier, D. (2014). "Je n'aime pas mon accent américaine" : quelle culture discursive pour quelle conscience normative chez les étudiants Erasmus ? Dans F. Dervin, R. Machart (éds.), *Les nouveaux enjeux des mobilités et migrations académiques*, p. 187-216. Paris : L'Harmattan.

Michelis, N. (2005). Compétence sociolinguistique : regards croisés sur les notions de natif et non natif. *Analyse de productions orales en français L2 : approches sociolinguistiques*, 1-7.

Miras, G., Aguilar, J. & Auzéau, F. (2017). Regards croisés sur la norme en français oral : représentations autour de son enseignement/apprentissage en contexte FLE/S. Dans J. De Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, p. 275-290. Namur : Presses Universitaires.

Modard, D. (2010). Familiariser des jeunes apprenants avec la diversité linguistique et culturelle d'une langue : le français d'ici et d'ailleurs. Dans C. Corblin & J. Sauvage (dir.) *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*, p. 55-78. Paris : L'Harmattan.

Molinari, C. (2008). L'enseignement du FLE face au défi de la variation. Dans G. Alao, E. Argaud, M. Derivry-Plard & H. Leclercq (éds.), « Grandes » et « petites » langues. *Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, p. 57-68. Berne : Peter Lang.

Molinari, C. (2010) Normes linguistiques et normes culturelles dans l'apprentissage du FLE : un parcours d'ouverture à la variation francophone. Dans O. Bertrand et I. Schaffner (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, p. 101-114. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique.

Mondada, L. (1995). Analyser les interactions en classe. *Tranel*, 22, 55-89.

Mondada, L. (1999). Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles. *Cahiers du français contemporain*, 5, 83-98.

Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 4(4).

Montagne-Macaire, D. (2008). D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1).

Moore, D. (1995). Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues. *Babylonia*, 2, 26-31.

Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 1, 71-78.

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.

Moore, D., & Simon, D. L. (2002). Déréalisation et identité d'apprenants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16.

Moore, D., & Gajo, L. (2009). Introduction—French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International journal of multilingualism*, 6(2), 137-153.

Mougeon, R., Nadasdi, T., & Rehner, K. (2002). État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17, 7-50.

Murillo Puyal, J., & Harmegnies, B. (2005). Fattori e strategie d'intercomprensione spontanea per la sopravvivenza comunicativa nel mondo romanzo. Dans A. Benucci (dir.), *Le lingue romanze : una guida per l'intercomprensione*, p. 89-115. Turin : UTET Università.

Murillo Puyal, Piccaluga, M., & Harmegnies, B. (2008). Pour un français partenaire dans l'aire romane : aspects psycholinguistiques et didactiques de l'intercompréhension entre locuteurs de langues latines. Dans V. Conti & F. Grin (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, p. 341-370. Genève : Georg.

N

Nicolás Martínez, M. C. (dir.) (2007). *Ricerche sul Corpus del parlato romanzo C-ORAL-ROM. Studi linguistici e applicazioni didattiche per l'insegnamento di L2*. Florence : Presses universitaires.

Noda, H. (2008). L'enseignement des emplois des mots de discours dans les classes de FLE : le cas de *hein*. Dans E. Vialleton, L. Ayosso & M. Abecassis (éds.), *Le français parlé au XXIème siècle : Normes et variations géographiques et sociales, Volume 2*, p. 161-171. Paris : L'Harmattan.

Nussbaum, L. (1999). Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages*, 134, 35-50.

Nussbaum, L., & Unamuno, V. (2006). La compétence sociolinguistique, pour quoi faire ? *Bulletin VALS-ASLA*, 84, 47-65.

O

Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. Dans C. J. Doughty & M. H. Long (éds.), *The handbook of second language acquisition*, 436-486. Oxford : Blackwell.

Ollivier, C. (2008). L'accomplissement d'une tâche en contexte linguistique inconnu. La part du linguistique et de l'extra-linguistique en intercompréhension. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 3(3).

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied linguistics*, 10(4), 418-437.

Ould Abdesselam, D. (2010). Les sections européennes et de langues orientales : une réponse française au plurilinguisme européen. *Ikastaria : cuadernos de educación*, 17, 109-120.

Oursel, É. (2020). Didactiser des corpus de documents authentiques pour enseigner à interagir en langue étrangère. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 198(2), 225-240.

P

Palasis, K. (2011). Français spontané et français normé : bien plus que deux variétés d'un même français. Implications acquisitionnelles et didactiques. Dans B. Olivier & I. Schaffner (dir.), *Variétés, variations & formes du français*, p. 57-72. Palaiseau : École Polytechnique.

Pallotti, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 165-197.

Palmerini, M., & Faone, S. (2010). Sul cammino verso l'intercomprensione. Una riflessione epistemologica. Dans *O conceito de Intercompreensão : origem, evolução e definições. REDINTER-Intercompreensão*, 1, p. 187-222. Chamusca : Edições Cosmos.

Pantet, J., & Grobet, A. (2011). Entre opacité et transparence : les trajectoires du signe dans les séquences de définition en contexte didactique plurilingue. *Cahiers du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage*, 30, 7-36.

Parpette, C. (1998). Le discours oral : des représentations à la réalité. Dans C. Springer (coord.), *Actes du 2e colloque de Linguistique Appliquée, Les linguistiques appliquées et les sciences du langage*, COFDELA, 15-16 novembre 1997, p. 126-134. Strasbourg : Presses universitaires.

Parpette, C. (2009). Intervention dans le cadre de la table ronde « Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage », H. Tyne & A. Boulton (éds.), présidée par A. Chambers, avec la participation de R. Duda, E. Carette, F. Carton, C. Parpette & J-M. Mangiante *Mélanges CRAPEL*, 31, 274-286.

Parpette, C. (2018). Quelle relation entre discours oral naturel et document oral authentique en FLE ? *Action Didactique*, 1, 18-30.

Passalent, D. (2016). Inter-comprendere all'orale delle parole in contesto frasale. La trasparenza lessicale nella coppia di lingue italiano-francese, *Annali di Ca' Foscari, Serie occidentale*, 50, 165-184.

Paternostro, R. (2014). L'éveil à la variation phonétique en didactique du français langue étrangère : enjeux et outils. *Lidil*, 50, 105-124.

Paternostro, R. (2017). *Peut-on enseigner la variation ?* Dans H. Tyne, M. Bilger, P. Cappeau & E. Guerin (éds.), *La variation en question(s). Hommages à Françoise Gadet*, p. 279-290. Bruxelles : Peter Lang.

Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12.

Pekarek Doehler, S. (2006). «CA for SLA»: Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. *Revue française de linguistique appliquée*, 11(2), 123-137.

Pernet, Y. (1995). Le dispositif des sections européennes. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 7, 79-85.

Petitpas, T. (2010). Enseigner la variation lexicale en classe de FLE. *The French Review*, 83(4), 800-818.

Piccaluga, M., & Harmegnies, B. (2008). Aux sources de l'intercompréhension. Facteurs psycholinguistiques de la qualité interprétative en langues proches. Dans V. Conti & F. Grin (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, 169-195. Genève : Georg.

Piccardo, E. (2018). Plurilingualism : vision, conceptualization, and practices. Dans P. P. Trifonas & T. Aravossitas (éds.), *International handbook on research and practice in heritage language education*, p. 207–226. Toronto : Springer.

Pishva, Y. (2010). L'approche réflexive dans une formation de formateurs à l'intercompréhension. *Synergies Europe*, 5, 151-162.

Pizzolo Torquato, C. P. (2011). Le varietà del repertorio linguistico e l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. *Revista de Italianistica*, 21-22, 149-160.

Ploquin, F. (1997). L'intercompréhension, une innovation redoutée. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 11, 46-52.

Pöll, B. (2005). *Le français langue pluricentrique ? Études sur la variation diatopique d'une langue standard*. Frankfurt : Peter Lang Verlag.

Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contexte d'apprentissage. Le continuum acquisition/apprentissage. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 63, 11-23.

Pottier, B. (1997). La parenté des langues romanes. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 11, 75-82.

Prikhodkine, A. (2019). Rôle des idéologies langagières dans l'enseignement de la variation en FLE. Dans L. Gajo, J-M. Luscher, I. Racine & F. Zay (éds.), *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*, p. 61-75. Berlin : Peter Lang.

Py, B. (1984). L'analyse contrastive : histoire et situation actuelle. *Le français dans le monde*, 185, 32-37, repris dans *Tranel*, 15, 1989, 215-226.

Py, B. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *DRLAV. Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, 41(1), 83-100.

Py, B. (1991). Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *Tranel*, 17, 147-161.

Py, B. (1996). Apprendre une langue dans l'interaction verbale. *Bulletin VALS-ASLA*, 63, 11-23.

Py, B. (2000). La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 77-97.

R

Ragno, S. (2017). Esabac : promuovere l'italiano e il francese a scuola educando al pluriculturalismo. *Italiano LinguaDue*, 9(2), 315-329.

- Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin, E., & Vigner, G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Ravazzolo, E., & Etienne, C. (2019). Nouvelles ressources pour le FLE à partir des études en interaction. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 79.
- Reebirk, C., & Lindschouw, J. (2020). L'acquisition du français informel—étude d'un cours d'enseignement communicatif sur les compétences sociolinguistiques. *SHS Web of Conferences*, 78. EDP Sciences.
- Regan, V. (1996). Variation in French interlanguage : a longitudinal study of sociolinguistic competence. Dans R. Bayley & D. Preston (éds.), *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*, p. 177-201. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Regan, V. (1997). Les apprenants avancés, la lexicalisation et l'acquisition de la compétence sociolinguistique : une approche variationniste. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 9, 193-210.
- Regan, V. (1998). Sociolinguistics and language learning in a study abroad context. *Frontiers : The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4(3), 61-91.
- Regan, V. (2002). Le contexte d'acquisition : la variation du groupe et de l'individu. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17, 123-142.
- Regan, V., Howard, M. & Lemée, I. (2009). *The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context*. Bristol : Multilingual Matters.
- Regan, V. (2010). What immersion education still needs : Views from the Irish Year Abroad experience. *Cahiers de L'ILOB*, 71-87.
- Rehner, K., Mougeon, R., & Nadasdi, T. (2003). The learning of sociolinguistic variation by advanced FSL learners : The case of nous versus on in immersion French. *Studies in Second Language Acquisition*, 127-156.
- Reissner, C. (2017). CLIL / EMILE et IC : interfaces et intersections. Dans F. Bennett & M. Meullemans (dir.), *Regards croisés sur l'EMILE CLIL et l'intercompréhension intégrée*, p. 135-149. Reims : Presses Universitaires.
- Reutner, U. (2014). Du latin aux langues romanes. Dans A. Klump, J. Kramer & A. Willems (éds.), *Manuel des langues romanes*, 1, p. 199-223. Berlin : De Gruyter.
- Rey, A. (1972). Usages, jugements et prescriptions linguistiques. *Langue française*, 16, 4-28.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Ringbom, H., & Jarvis, S. (2009). The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning. Dans M. H. Long & C. J. Doughty (éds.), *The handbook of language teaching*, p. 106-118. Chichester : Wiley-Blackwell.

Rivenc-Chiclet, M. M. (2000). La dissociation des compétences : une position réaliste ? Dans M-J. De Man-De Vriendt (éd.), *Apprentissage d'une langue étrangère seconde, Vol. 1 : Parcours et procédures de construction du sens*, p. 85-96. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Robert, J. M. (2004). Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4, 499-511.

Roberts, C. (1999). Acquisition des langues ou socialisation dans et par le discours ? Pour une redéfinition du domaine de la recherche sur l'acquisition des langues étrangères. Traduction par Bernadette Grandcolas et Jo Arditty, *Langages*, 134, 101-115.

Rocchi, V., & Schlemminger, G. (2015). « Un esame, due diplomi » : l' ESABAC, programma binazionale italo-francese. Risultati di una ricerca empirica nella regione Toscana. *Éducation et sociétés plurilingues*, 38, 47-58.

Ronjat, J. (1913). *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*. Mâcon : Protat Frères.

Rouayrenc, C. (2010). *Le français oral 2 - L'organisation et la réalisation de l'énoncé oral*. Paris : Belin.

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier & CREDIF.

Roulet, E. (1989). Des didactiques du français à la didactique des langues. *Langue française*, 82, 3-7.

Roulet, E. (1995). Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues ? *Etudes de linguistique appliquée*, 98, 113-118. Repris dans *Babylonia*, 2, 22-25.

Roussel, S. (2014). À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde. *La Clé des Langues*. Lyon : ENS.

S

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.

Santoro, P. (2020). Il siciliano come strumento dell'intercomprensione : una proposta di integrazione didattica e cultura. Dans R. C. Silva & C. Degache (éds.), *Atas do II Congresso Internacional DIPROling 2019 : Línguas em trânsito: desafios e perspectivas para professores e formadores – Il Colóquio Ensino de Línguas Estrangeiras em Contexto Universitário*. Centro de Ensino de Línguas (CEL) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Campinas, 29-31 octobre 2019.

Santos, L. (2007). Plurilinguisme et culture scolaire : l'intercompréhension comme voie de changement. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 2, 205-213.

Saugera, V. (2012). (Tu choisis) comment (est-ce que) (tu) choisis(-tu) ? : Acquisition des variantes interrogatives. *The French Review*, 85(3), 519-532.

Sheeren, H. (2012). Variations et diversités francophones dans l'enseignement de la langue française : point de vue d'un francophone de Belgique. *Repères DoRiF*, 1.

Sheeren, H. (2016a). L'intercompréhension : un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes ? *Lengas, Revue de sociolinguistique*, 79.

- Sheeren, H. (2016b). Le rapport des allophones à la norme et à la variation diatopique du français en classe de FLE : le cas du public italien. Dans C. Fréchet (coord.), *La variation du français dans le monde. Quelle place dans l'enseignement ?* p. 75-88. Limoges : Lambert Lucas.
- Sheeren, H. (2016c). Entre norme et variation : la position inconfortable des professeurs de Français Langue Étrangère natifs non français. *Synergies France*, 10, 69-81.
- Sheeren, H. (2019). L'intercompréhension, rempart contre la glottophobie. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(17), 124-136.
- Sieloff Magnan S., & Walz, J. (2002). Pedagogical norms : development of the concept and illustrations from French. Dans S. Gass, K. Bardovi-Harlig, S. Sieloff Magnan & J. Walz (éds.), *Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching*, p. 15-40. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing.
- Simone, R. (1997). Langues romanes de toute l'Europe, unissez-vous ! *Français dans le monde. Recherches et applications*, 11, 25-32.
- Simonin, J. (2013). Interaction. Dans J. Simonin et S. Wharton, (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, p. 317-347. Lyon : ENS.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse : the English used by teachers and pupils*. Oxford : University Press.
- Sinclair, J. M. (éd.) (2004), *How to use corpora in language teaching*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing.
- Sinclair, J. M. (2004). New evidence, new priorities, new attitudes. Dans J. M. Sinclair (éd.), *How to use corpora in language teaching*, p. 271-299. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing.
- Slodzian, M., (1997). Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue ? *Français dans le monde. Recherches et applications*, 11, 14-24.
- Sobrero, A., & Miglietta, A. (2011). Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri. *Italiano LinguaDue*, 3(1), 233-260.
- Sokolija, A. (2014). Quand faut-il commencer avec l'enseignement de l'argot dans l'enseignement des langues étrangères ? Dans J-P. Goudaillier & E. Lavric (coord.), *Argot(s) et variations*, p. 177-188. Francfort-sur-le-Main : Peter Lang.
- Solís, C. C. (2012). La compréhension orale d'un document vidéo dans le cadre de l'intercompréhension de langues voisines. Étude de cas. *Synergies Chili*, 8, 47-55.
- Steffen, G. (2015). 12. Enseignement bilingue et apprentissage intégré des disciplines et des langues. Dans X. Gradoux, J. Jacquin & G. Merminod (dir.), *Agir dans la diversité des langues : Mélanges en l'honneur d'Anne-Claude Berthoud*, p. 191-208. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Steffens, M., & Baiwir, E. (2021). Intégrer la variation diatopique à l'enseignement du français : le rôle des outils numériques. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 201, 11-25.
- Sun, J. & Pu, Z. (2018). Pour une approche sociolinguistique en didactique du français langue étrangère - l'argot français contemporain en classe. *Synergies Chine*, 13, 131-142.

Surcouf, C., & Giroud, A. (2016). À quelle langue accède l'apprenant ? Examen critique du traitement de l'oral dans les premières leçons de manuels de français langue étrangère pour débutants. *Linguistik online*, 78(4).

T

Teyssier, P. [2004]2012. *Comprendre les langues romanes, méthode d'intercompréhension*. Paris : Chandeigne.

Tombolini, A. (2018). *Intercompréhension orale entre langues romanes : stratégies cognitives-émotionnelles et implications didactiques à travers une recherche-action*. Thèse de doctorat, Université de Ca'Foscari. URL : <http://dspace.unive.it/handle/10579/12872>

Totozani, M., & Tomc, S. (2018). Pluralité linguistique en classe de français langue seconde : quid de la variation ? Des représentations aux attitudes des enseignants. *Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*, 14, 39-49.

Traverso, V. [1999](2007). *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.

Trindade Natel, T. B. T. (2003). La proximidad entre el portugués y el español : ¿ facilita o dificulta el aprendizaje ? Dans M. Pérez Gutiérrez & J. Coloma Maestre (éds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE : El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Murcia, 2-5 octobre, 2002. p. 825-832.

Tyne, H. (2009). Corpus oraux par et pour l'apprenant. *Mélanges CRAPEL*, 31, 91-111.

Tyne, H. (2012). La variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2. *Le français aujourd'hui*, 176, 103-112.

U

Uzcanga Vivar, I. & Gomez Fernandez, A. (2011). Intercompréhension et inférences lexicales : le cas des langues romanes. Dans E. Bonvino, S. Caddéo & S. Pippa (dir.), *Attraverso le lingue. L'intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*, REDINTER-Intercompreensão, 3, p. 95-112. Chamusca : Cosmos.

V

Valdman, A. (1982). Français standard et français populaire : sociolectes ou fictions ? *French Review*, 56(2), 218-227.

Valdman, A. (1998). La notion de norme pédagogique dans l'enseignement du français langue étrangère. Dans M. Bilger, K. Eynde & F. Gadet (dir.), *Analyse linguistique et approches de l'oral : Recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste*, p. 177-188. Leuven : Peeters.

Valdman, A. (2000). Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis. *French Review*, 648-666.

Valdman, A. (2003). The acquisition of sociostylistic and sociopragmatic variation by instructed second language learners : the elaboration of pedagogical norms. Dans C. Blyth (éd.), *The sociolinguistics of*

foreign language classrooms : contributions of the native, the near-native, and the non-native speaker, p. 57-78. Boston : Heinle Thomson.

Van Der Maren, J. (2003). Chapitre 2. La recherche pédagogique : une recherche appliquée sur le terrain des acteurs par et avec les acteurs. Dans J. Van Der Maren (dir.), *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*, p. 39-55. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Vandergrift, L. (1998). La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde. *Canadian journal of applied linguistics*, 1(1-2), 83-105.

Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension : acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53(3), 168–176.

Vandergrift, L., & Goh, C. C. (2012). Teaching and learning second language listening : metacognition in action. New York : Routledge.

Vasseur, M. T. (1989). Observables et réalité de l'acquisition d'une langue étrangère : séquences de négociation et processus d'acquisition. *Langage & société*, 50(1), 67-85.

Vasseur, M. T. (1993). Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2, 25-59.

Vasseur, M. T. (1995). Le rôle de l'interlocuteur natif dans l'interaction exolingue et l'apprentissage de la compréhension. *Cahiers de praxématique*, (25), 53-77.

Vasseur, M. T., & Arditty, J. (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 57-87.

Vasseur, M. T. (2005). *Rencontres de langues. Questions d'interaction*. Paris : Didier.

Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma*, 28, 5-16.

Viana dos Santos, G. V., Buson, L., & Chevrot, J. P. (2018). Acquisition et structure des schémas sociolinguistiques en langue étrangère. Dans *6ème Congrès Mondial de Linguistique Française. SHS Web of Conferences*, 46. EDP Sciences.

Volfová, B. (2018). Faut-il intégrer les mots de la francophonie dans notre enseignement ? *Synergies Europe*, 14, 107-114.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Edité par M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman. Cambridge/Londres : Harvard University Press.

W

Weber C., (2006). Pourquoi les français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? *Le français dans le monde*, 345, 31-33.

Weber, C. (2008). La modélisation de l'oral, une démarche timide. Effets de quelques représentations de l'oral. Dans C. Parpette & M-A. Mochet (éds.), *L'oral en représentation(s). Décrire, enseigner, évaluer*, p. 51-67. Fernelmont : E.M.E. & InterCommunications.

Weber, C. (2010). Quelle place pour la variation et l'oralité dans l'enseignement du français ? Dans O. Bertrand & I. Schaffner (éds.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, p. 169-184. Palaiseau : Éditions de l'École polytechnique.

Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.

Weber, C. (2016). Variation et variabilité de la prononciation : quelle place en didactique de l'oral ? *Français dans le monde. Recherches et applications*, 60, 35-46.

Weber, C. (2019). Interrogations épistémologiques autour de l'oralité. Quel paradigme pour la didactique de la prononciation de demain ? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(1).

Weber, C. (2020). Oralité, littérature et didactique : quelles convergences disciplinaires ? *Corela. Cognition, représentation, langage*, HS-30.

Wlosowicz, T. M. (2011). Les avantages et les désavantages de l'intercompréhension : quels enjeux pour les langues romanes dans l'éducation plurilingue. Dans D. Alvarez, P. Chardenet & M. Tost (dir.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, p. 227-242. Paris : Union Latine.

Wolf, N. (2014). *Proses du monde : les enjeux sociaux des styles littéraires*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Wüest, J. (2009). La notion de diamésie est-elle nécessaire ? *Travaux de linguistique*, 59(2), 147-162.

Y

Yang, Y. (2018). Traitement des registres de langue dans l'enseignement du français. *Synergies Chine*, 13, 41-55.

Yasri-Labrique, É. (2011). L'ILE (Italien Langue Étrangère) en France : perspectives didactiques et sociolinguistiques. Dans K. Djordjevic, G. Pierra & É. Yasri-Labrique (dir.), *Diversité didactique des langues romanes*, p. 173-189. Montpellier : Cladole.

Z

Zamora Muñoz, p. Alessandro, A. & Hernández, B. (2010). *L'italiano, a me mi piace ! Corso per l'apprendimento dell'italiano colloquiale come LS/L2 (livello intermedio e avanzato)*. Murcia : EDITUM.

Index des principaux termes, notions et auteurs/autrices

- alternance**, 2, 27, 45, 54, 55, 69, 117, 123, 132, 137, 143, 147, 150, 152, 154, 246, 282, 302, 312, 319, 321, 325, 326, 331, 336, 337, 338, 352, 354, 355, 357, 360, 369, 376, 378, 380, 388
- approches plurielles**, 11, 18, 44, 46, 47, 48, 58, 71, 82, 116, 117, 152, 262, 354, 359, 367, 373, 385, 568
- approximation**, 13, 29, 119, 141, 265, 266, 269, 271, 282, 283, 284, 286, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 308, 336, 343, 355, 360, 404, 405, 450, 571
- Auger, N.**, 39, 82, 100, 362
- authentique**, 2, 10, 33, 34, 35, 40, 75, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 162, 176, 189, 251, 260, 353, 361, 365, 367, 373, 382, 385, 386, 389, 390, 569
- Beacco, J-C.**, 20, 45, 49, 57, 356, 363, 369
- Benucci, A.**, 33, 34, 51, 363, 364, 365, 370, 372, 383, 389
- Berthele, R.**, 30, 48, 49, 57, 262, 263, 288, 357, 364, 385
- Blanche-Benveniste, C.**, 21, 30, 32, 36, 37, 50, 72, 75, 154, 171, 179, 295, 364, 365, 373, 376, 395
- Bonvino, E.**, 28, 31, 32, 35, 37, 39, 40, 50, 51, 52, 56, 57, 246, 295, 364, 365, 367, 368, 373, 376, 384, 395
- Buson, L.**, 65, 67, 82, 86, 93, 366, 396
- Caddéo, S.**, 6, 22, 28, 30, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 43, 49, 50, 89, 118, 161, 246, 263, 364, 365, 366, 373, 375, 376, 395
- Candelier, M.**, 27, 46, 47, 48, 58, 84, 262, 366, 367, 387
- CARAP**, 16, 47, 58, 84, 85, 262, 296, 298, 300, 301, 309, 339, 367, 373
- Castellotti, V.**, 24, 25, 46, 47, 48, 51, 54, 56, 65, 73, 82, 116, 141, 142, 204, 338, 362, 364, 367, 368, 369, 386
- Causa, M.**, 23, 27, 96, 97, 369
- clarification**, 146, 148, 149, 314, 316, 319, 337, 338, 339, 341, 350, 379
- code écrit**, 15, 34, 215, 353
- code oral**, 15, 34, 37, 38, 71, 568
- colloquiale**, 163, 165, 168, 169, 170, 175, 188, 189, 214, 228, 229, 301, 353, 356, 397, 404, 432, 433
- communication**, 22, 31, 35, 48, 51, 56, 62, 63, 73, 75, 76, 83, 87, 92, 94, 99, 100, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 139, 141, 142, 143, 146, 147, 172, 174, 191, 202, 205, 238, 313, 325, 326, 327, 330, 337, 362, 374, 383, 386, 387, 396
- comparaison**, 12, 13, 24, 32, 50, 55, 75, 77, 88, 121, 124, 139, 143, 166, 190, 206, 211, 215, 218, 220, 221, 222, 228, 229, 231, 235, 236, 238, 240, 243, 246, 247, 325, 338, 351, 354, 468
- comparative**, 77, 82, 118, 142, 143, 152, 207, 211, 215, 219, 231, 232, 244, 247, 353
- compétence plurilingue**, 20, 27, 45, 48, 56, 57, 58, 144, 302, 362, 369, 373
- compétence sociolinguistique**, 13, 66, 68, 83, 84, 85, 86, 87, 93, 161, 162, 191, 192, 199, 203, 204, 353, 377, 389, 392, 571
- conceptions**, 2, 3, 16, 21, 56, 66, 74, 75, 77, 129, 143, 152
- conceptualisation**, 145, 146, 151, 259, 265, 269, 271, 275, 280, 295, 316, 338, 352, 379
- conscience**, 12, 19, 22, 26, 29, 30, 50, 64, 67, 76, 78, 82, 84, 86, 94, 142, 143, 152, 155, 162, 166, 175, 176, 181, 184, 189, 190, 191, 202, 204, 231, 356, 358, 362, 371, 388, 389, 429, 571
- contexte**, 2, 10, 11, 13, 14, 19, 24, 28, 29, 32, 35, 36, 38, 42, 43, 45, 47, 49, 51, 52, 56, 60, 61, 63, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 76, 77, 86, 87, 88, 89, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 105, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 121, 122, 126, 130, 132, 134, 136, 137, 139, 140, 142, 144, 151, 162, 168, 170, 173, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 195, 197, 199, 202, 203, 204, 207, 218, 219, 223, 225, 244, 248, 250, 251, 252, 256, 258, 259, 260, 261, 264, 266, 268, 273, 279, 289, 291, 300, 313, 314, 325, 327, 354, 357, 358, 359, 364, 366, 380, 388, 389, 390, 391, 392, 422, 423, 432, 436, 569

contextes, 2, 12, 14, 19, 46, 65, 83, 85, 95, 96, 117, 130, 139, 140, 195, 197, 198, 199, 205, 288, 356, 357, 367, 375, 378, 380, 382, 569

contextualisation, 88, 260

corpus, 2, 4, 10, 16, 32, 63, 83, 87, 88, 89, 94, 101, 120, 121, 152, 157, 170, 190, 260, 361, 365, 369, 373, 374, 375, 379, 384, 389, 395, 569

Dabène, L., 23, 25, 26, 30, 32, 49, 96, 98, 140, 143, 369, 371, 372, 374, 386

DdNL, 53, 54, 55, 118, 122, 123, 144, 145, 147, 152, 153, 265, 266, 280, 298, 300, 314, 334, 354, 379, 405, 570, 571

De Carlo, M., 31, 32, 56, 57, 262, 368, 372, 377, 383

De Pietro, J-F., 47, 56, 63, 81, 89, 131, 132, 135, 140, 142, 372, 373, 385, 388

Debaisieux, J-M., 30, 36, 49, 75, 76, 88, 373

décentration, 27, 243

densité, 13, 144, 145, 146, 147, 265, 266, 267, 269, 275, 280, 282, 352, 355, 379, 571

Detey, S., 62, 69, 74, 75, 78, 81, 84, 85, 89, 94, 374, 375

Dewaele, J.-M., 26, 66, 67, 69, 73, 87, 162, 375

dialecte, 19, 38, 83, 107, 178, 196, 197, 198, 199, 204, 221, 258, 259, 263, 415, 437

dialogues de romans, 166, 405, 429

diaphasique, 62, 63, 64, 67, 78, 87, 91, 92, 120, 168, 170, 171, 174, 186, 194, 199, 218

diastatique, 62, 63, 64, 78, 91, 174, 183, 195, 196

diatopique, 61, 62, 64, 68, 77, 78, 84, 91, 166, 189, 199, 220, 375, 391, 393, 394

didactique de l'intercompréhension, 9, 15, 18, 29, 31, 32, 44, 49, 50, 56, 96, 148, 371, 377, 568

didactique du plurilinguisme, 2, 7, 11, 15, 18, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 71, 82, 116, 360, 364, 374, 383, 386, 387, 388, 568

didactique intégrée, 2, 47, 48, 359, 367, 369, 386

dislocation, 120, 177, 179, 181, 182, 207, 211, 235, 239, 241, 243, 404, 405, 414, 418, 425

dispositif, 2, 10, 12, 14, 40, 69, 99, 100, 101, 114, 116, 117, 118, 119, 125, 157, 159, 161, 163, 177, 184, 206, 231, 250, 282, 305, 308, 350, 390

emplois, 54, 86, 87, 94, 122, 143, 162, 170, 171, 172, 173, 176, 181, 183, 185, 189, 191, 195, 218, 223, 226, 230, 353, 357, 389, 571

enseignement bilingue, 2, 9, 11, 14, 16, 18, 44, 47, 52, 53, 54, 55, 95, 99, 102, 117, 119, 126, 144, 145, 146, 147, 149, 151, 152, 265, 266, 280, 281, 298, 302, 313, 314, 319, 325, 326, 327, 330, 333, 336, 337, 338, 350, 352, 355, 356, 359, 365, 369, 370, 372, 378, 379, 380

entretiens, 6, 124, 125, 151, 152, 153, 157, 160, 161, 218, 230, 313, 336, 406, 407, 567

EsaBac, 2, 3, 4, 9, 10, 12, 95, 98, 99, 100, 101, 107, 108, 125, 158, 159, 160, 226, 250, 253, 256, 265, 275, 289, 298, 302, 309, 312, 318, 319, 321, 331, 336, 339, 344, 345, 347, 350, 450, 458, 464, 570

Escudé, P., 6, 9, 10, 19, 20, 29, 30, 31, 51, 52, 55, 148, 243, 247, 255, 282, 295, 315, 347, 362, 363, 365, 366, 376, 377, 378

évaluation, 11, 13, 16, 18, 31, 36, 44, 56, 57, 58, 68, 73, 76, 78, 119, 123, 133, 138, 140, 161, 166, 219, 250, 265, 266, 296, 297, 298, 301, 305, 312, 355, 359, 361, 367, 371, 373, 375, 377, 378, 384, 385, 391, 568, 571

familier, 35, 37, 63, 73, 74, 83, 92, 162, 163, 165, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 190, 192, 193, 194, 196, 204, 220, 224, 226, 232, 233, 353, 356, 386, 408, 409, 410, 411, 413, 423, 429, 431

Favart, F., 61, 63, 64, 67, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 86, 92, 118, 176, 199, 377, 378

fonctionnement, 9, 13, 30, 41, 49, 54, 55, 80, 85, 93, 127, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 155, 179, 181, 185, 192, 204, 207, 208, 211, 216, 218, 219, 235, 239, 243, 263, 275, 301, 302, 314, 319, 325, 330, 334, 338, 339, 342, 353, 355, 357

fonctionnements, 11, 15, 16, 21, 33, 55, 85, 119, 122, 136, 142, 145, 162, 220, 239, 245, 282, 314, 342, 350, 356

Fonseca, M., 2, 3, 9, 10, 12, 52, 53, 55, 56, 61, 62, 77, 82, 86, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 105, 107, 108, 110, 112, 114, 117, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 130, 146, 147, 148, 149, 153, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 204, 219, 247, 252, 253, 255, 263, 265, 267, 277, 280, 282, 283, 289, 290, 295, 296, 298, 305, 311, 327, 336, 338, 339, 342, 345, 349, 350, 351, 354, 368, 369, 374, 375, 377, 378,

- 381, 383, 387, 393, 397, 404, 406, 407, 466, 555, 567, 569, 570
- France**, 2, 3, 9, 10, 12, 53, 56, 61, 62, 77, 82, 86, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 105, 107, 108, 110, 112, 114, 120, 122, 123, 124, 125, 130, 153, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 204, 219, 247, 252, 253, 255, 263, 265, 283, 289, 290, 296, 298, 305, 311, 339, 342, 345, 349, 350, 354, 368, 369, 378, 381, 383, 387, 393, 397, 404, 406, 407, 466, 555, 567, 569, 570
- Gadet, F.**, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 71, 72, 73, 75, 80, 82, 87, 93, 196, 204, 363, 366, 378, 379, 390, 395
- Gajo, L.**, 9, 45, 46, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 128, 129, 135, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 275, 280, 326, 329, 337, 350, 361, 366, 373, 375, 378, 379, 380, 388, 391
- genres textuels**, 30, 33, 36, 161, 259, 260, 263
- guidage**, 6, 149, 150, 183, 240, 241, 242, 269, 277, 282, 286, 287, 290, 293, 294, 295, 328, 339, 341, 342, 353
- inférence**, 30, 273, 284, 294, 351
- input**, 51, 60, 68, 78, 83, 85, 86, 87, 129, 138, 162, 569
- intégration**, 2, 14, 15, 26, 47, 51, 64, 93, 101, 102, 117, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 274, 314, 352, 374, 376, 378, 380, 384
- interactions**, 12, 55, 89, 90, 95, 121, 124, 126, 128, 129, 130, 132, 133, 138, 139, 140, 143, 144, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 358, 361, 370, 372, 384, 388, 405, 408, 570
- intercompréhension intégrée**, 2, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 44, 48, 52, 55, 58, 95, 117, 118, 119, 126, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 246, 247, 250, 259, 265, 266, 267, 269, 275, 281, 282, 295, 296, 298, 302, 303, 304, 305, 308, 309, 311, 313, 314, 316, 318, 319, 325, 326, 327, 328, 330, 333, 334, 336, 337, 338, 339, 343, 347, 350, 351, 352, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 368, 375, 377, 378, 386, 392, 404, 405, 454, 568, 570, 571
- intercompréhension orale**, 15, 18, 31, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 152, 261, 376, 383, 384
- Italie**, 2, 6, 9, 10, 12, 19, 34, 36, 56, 77, 78, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 104, 107, 114, 120, 122, 123, 124, 125, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 168, 181, 184, 185, 198, 211, 218, 219, 220, 231, 232, 235, 237, 247, 248, 253, 256, 258, 261, 263, 264, 265, 267, 268, 277, 278, 279, 280, 288, 289, 296, 297, 298, 305, 309, 311, 318, 321, 331, 333, 339, 347, 349, 350, 351, 355, 361, 363, 369, 372, 374, 383, 387, 404, 405, 406, 407, 443, 450, 466, 468, 555, 567, 569, 570
- Jamet, M-C.**, 19, 22, 23, 28, 30, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 49, 50, 56, 57, 58, 91, 98, 101, 161, 361, 365, 366, 367, 368, 373, 376, 383, 384
- langue parlée**, 13, 16, 34, 40, 75, 88, 91, 118, 154, 161, 162, 163, 166, 168, 170, 175, 176, 177, 181, 183, 184, 185, 202, 353, 365, 571
- langue première**, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 24, 25, 26, 27, 39, 41, 42, 43, 45, 47, 50, 52, 54, 56, 60, 63, 64, 65, 67, 72, 77, 82, 91, 93, 102, 107, 118, 121, 128, 130, 142, 143, 144, 147, 151, 177, 179, 181, 190, 192, 198, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 218, 219, 220, 221, 222, 226, 229, 230, 231, 235, 238, 239, 243, 247, 248, 252, 256, 265, 266, 295, 302, 313, 314, 318, 319, 320, 321, 323, 325, 326, 327, 329, 330, 332, 333, 336, 337, 338, 354, 355, 356, 359, 571
- langue voisine**, 1, 2, 7, 10, 12, 13, 14, 22, 23, 34, 114, 117, 153, 161, 162, 176, 190, 191, 198, 204, 205, 206, 207, 211, 214, 218, 220, 221, 222, 223, 229, 230, 231, 235, 237, 239, 243, 245, 246, 251, 265, 313, 314, 326, 328, 353, 356, 369, 371, 570, 571
- langues inconnues**, 137, 140, 143, 147, 246, 250, 251, 252, 253, 256, 262, 280, 296, 301, 305, 309, 327, 358, 405, 439
- langues médianes**, 14, 117, 119, 147, 150, 151, 246, 247, 248, 251, 254, 259, 263, 265, 267, 280, 282, 283, 305, 311, 312, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 325, 326, 327, 333, 338, 339, 342, 343, 345, 347, 350, 351, 352, 354, 355, 359, 377, 571
- langues premières**, 15, 24, 64, 66, 82, 93, 191, 230, 375
- langues romanes**, 2, 7, 11, 15, 18, 19, 21, 22, 23, 32, 33, 40, 43, 51, 52, 89, 96, 122, 153, 161, 208, 243, 245, 258, 263, 281, 315, 320, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 372, 373, 374, 375, 377, 380, 382, 383, 387, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 418, 568
- langues voisines**, 2, 10, 13, 14, 18, 22, 30, 48, 49, 96, 98, 101, 116, 141, 151, 243, 251,

353, 359, 361, 364, 371, 383, 384, 387, 389, 390, 394

littérature, 2, 10, 16, 30, 33, 83, 90, 91, 94, 97, 98, 101, 118, 125, 161, 162, 163, 168, 171, 173, 174, 175, 176, 182, 185, 187, 196, 211, 215, 219, 226, 235, 239, 260, 338, 353, 362, 369, 373, 375, 377, 381, 382, 385, 396, 410, 425, 569

lycée, 96, 97, 99, 100, 102, 104, 106, 107, 109, 110, 123, 151, 265, 278, 279, 316, 380, 430

marqueurs discursifs, 69, 120, 177, 185, 186, 187, 189, 374

matériel (pédagogique), 10, 12, 27, 31, 32, 40, 75, 77, 88, 91, 92, 93, 95, 114, 116, 119, 120, 231, 263, 570

médiation, 9, 55, 88, 115, 144, 145, 146, 152, 315, 316, 333, 338, 347

Meissner, F.-J., 28, 29, 30, 32, 40, 50, 51, 249, 387

Merlo, J.-O., 62, 77, 79, 83, 387

métalinguistique, 12, 22, 26, 40, 48, 55, 57, 73, 131, 139, 141, 142, 143, 146, 147, 150, 209, 211, 288, 329, 330, 338, 339, 341, 342, 343, 345, 367, 369, 371, 379, 381, 570

métasociolinguistique, 12, 141, 142, 162, 191, 195, 202, 353, 570

Moore, D., 24, 44, 45, 46, 54, 130, 137, 138, 140, 141, 142, 331, 333, 338, 368, 369, 370, 386, 388

négation, 69, 87, 120, 200, 201, 202, 209, 215, 216, 217, 218, 219, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 235, 236, 237, 238, 271, 404, 419, 420, 422, 424

négociation, 9, 135, 145, 148, 266, 282, 284, 286, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 308, 316, 317, 320, 321, 329, 330, 336, 339, 345, 350, 355, 395

négociations, 150, 277, 282, 288, 295, 327, 343, 358

normatif, 64, 72, 73, 77, 78, 133, 142, 203, 222, 357, 364, 388

norme, 11, 16, 25, 60, 62, 64, 69, 71, 72, 74, 76, 77, 79, 80, 81, 85, 86, 90, 179, 222, 369, 374, 375, 381, 383, 388, 391, 393, 395, 396, 569

opacité, 9, 13, 55, 144, 145, 146, 147, 150, 265, 266, 267, 269, 271, 273, 275, 280, 281, 282, 283, 311, 328, 336, 343, 352, 355, 379, 386, 390, 571

oralité, 63, 75, 118, 176, 361, 366, 385, 396

parcours bilingues, 10, 12, 99, 112, 117, 265, 313, 314, 352, 354

parenté linguistique, 98, 386

perception, 35, 38, 39, 41, 47, 68, 69, 78, 79, 81, 82, 90, 93, 105, 154, 195, 204, 213, 218, 365, 387

perceptions, 202, 215

pluralité, 65, 77, 82, 351, 364, 368, 380, 396, 468

plurilingue, 2, 4, 10, 12, 13, 20, 22, 24, 27, 28, 31, 44, 45, 48, 51, 56, 57, 58, 82, 95, 101, 118, 119, 126, 128, 141, 142, 143, 144, 205, 206, 262, 263, 265, 280, 298, 301, 302, 303, 312, 326, 338, 339, 353, 355, 356, 362, 363, 364, 365, 368, 369, 370, 372, 373, 374, 375, 380, 385, 386, 390, 396, 570

pratiques langagières, 9, 63, 77, 92, 94, 150, 151

pratiques pédagogiques, 50, 78, 114, 124, 336, 369, 386

progression, 26, 30, 57, 70, 78, 79, 123, 157, 174, 189, 206, 239, 249, 262, 265, 266, 296, 305, 309, 311, 336, 342, 343, 404, 405, 454, 571

proximité, 2, 14, 15, 22, 23, 24, 27, 30, 33, 43, 49, 82, 96, 97, 98, 112, 117, 150, 230, 243, 244, 245, 246, 248, 251, 258, 259, 281, 326, 347, 351, 354, 359, 375, 384

questionnaires, 13, 40, 95, 102, 110, 125, 151, 152, 153, 160, 247, 258, 260, 280, 298, 405, 406

rapprochement, 11, 26, 30, 47, 80, 220, 226, 237, 242, 259, 263, 292, 304, 315, 316, 319, 320, 351, 371, 468

recherche-action, 95, 114, 115, 116, 155, 361, 369, 388, 394

réflexive, 25, 50, 82, 91, 116, 142, 390

reformulation, 55, 135, 147, 178, 211, 234, 269, 271, 274, 278, 290, 292, 302, 308, 309, 313, 317, 319, 322, 326, 333, 355, 415

registres, 22, 53, 62, 65, 75, 83, 84, 85, 92, 176, 192, 200, 202, 203, 384, 397, 404, 405, 429, 431

règles de passage, 40, 230, 339, 342

re-médiation, 9, 55, 144, 146, 314, 316, 333

répertoire langagier, 13, 14, 27, 28, 45, 48, 50, 143, 196, 243, 244, 247, 248, 249, 252, 256, 257, 258, 259, 264, 280, 288, 311, 318,

320, 345, 347, 357, 358, 359, 376, 385, 568, 571

représentations, 7, 11, 13, 16, 25, 30, 38, 49, 60, 62, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 92, 93, 97, 98, 131, 142, 143, 162, 163, 165, 166, 168, 170, 174, 175, 176, 181, 189, 190, 192, 195, 220, 231, 325, 337, 353, 357, 364, 365, 371, 387, 388, 390, 394, 396, 569

ressemblances, 22, 49, 226, 243, 248, 301, 429, 433

Roulet, E., 26, 47, 116, 152, 206, 245, 393

secondaire, 2, 10, 11, 12, 14, 56, 89, 95, 96, 99, 116, 117, 119, 152, 265, 266, 279, 309, 313, 314, 353, 354, 358, 380, 569

section européenne, 2, 3, 4, 9, 10, 12, 95, 100, 101, 102, 103, 104, 123, 156, 157, 158, 159, 200, 232, 265, 268, 283, 296, 297, 305, 312, 315, 327, 339, 342, 443, 454, 461, 570

sections européennes, 99, 100, 102, 123, 314, 389, 390

sensibilisation, 10, 12, 13, 21, 61, 63, 69, 118, 152, 161, 162, 168, 205, 206, 207, 218, 222, 230, 246, 313, 353, 386

séquences, 9, 56, 126, 128, 133, 134, 135, 136, 137, 144, 148, 149, 150, 151, 277, 311, 321, 327, 339, 372, 382, 390, 395, 570

Sheeren, H., 33, 68, 69, 73, 77, 78, 80, 92, 98, 393

sociolinguistique, 13, 16, 22, 34, 45, 60, 66, 67, 68, 69, 73, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 92, 93, 94, 97, 130, 141, 142, 143, 161, 162, 190, 191, 192, 199, 202, 203, 204, 353, 361, 362, 363, 367, 371, 373, 375, 377, 379, 382, 383, 387, 388, 389, 392, 393, 394, 569, 571

stratégies, 8, 9, 13, 15, 22, 28, 29, 30, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 48, 49, 50, 52, 55, 57, 98, 114, 132, 147, 150, 153, 189, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 269, 275, 282, 298, 311, 318, 328, 358, 363, 378, 383, 394, 404, 405, 436, 437, 438, 571

style, 63, 91, 93, 118, 196, 198, 229, 378, 379, 386

style oralisé, 91, 118, 229, 386

transfert, 23, 28, 29, 30, 31, 37, 43, 49, 50, 99, 246, 264, 301, 323, 332, 378, 383

transparence, 9, 22, 23, 43, 55, 150, 248, 267, 383, 386, 390

usages, 1, 2, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 34, 53, 62, 63, 64, 68, 72, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 118, 142, 152, 161, 162, 168, 177, 181, 185, 190, 191, 192, 195, 199, 202, 204, 205, 206, 207, 215, 218, 222, 226, 239, 245, 301, 313, 353, 356, 369, 571

usages oraux, 1, 2, 7, 10, 12, 13, 15, 118, 152, 161, 168, 191, 205, 206, 207, 218, 313, 353, 356, 571

Valdman, A., 62, 66, 69, 72, 73, 78, 79, 81, 85, 378, 395

variation, 2, 3, 7, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 22, 33, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 118, 120, 142, 143, 152, 161, 162, 166, 175, 177, 189, 196, 198, 199, 204, 207, 219, 220, 221, 222, 230, 231, 246, 354, 356, 357, 362, 363, 364, 366, 368, 371, 374, 375, 377, 378, 379, 381, 382, 383, 385, 386, 388, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 568, 569

variété, 62, 63, 73, 76, 77, 80, 122, 143, 380, 381, 383

Weber, C., 6, 61, 63, 67, 69, 72, 74, 75, 76, 82, 91, 94, 161, 172, 176, 189, 396

Récapitulatif des extraits présents dans la thèse

- Extrait n°1 : « *colloquiale* » – terrain italien
Extrait n°2 : « bizarre » – terrain français
Extrait n°3 : « quotidien » – terrain Italien
Extrait n°4 : « populaire » 1/2 – terrain français
Extrait n°5 : « dislocation en italien 1 » – terrain français
Extrait n°6 : « *fulcro* » – terrain Italien
Extrait n°7 : « *mira* » – terrain italien
Extrait n°8 : « *cosa liquide* » – terrain italien
Extrait n°9 : « populaire » 2/2 – terrain français
Extrait n°10 : « souple » – terrain italien
Extrait n°11 : « naviguer entre les registres » – terrain français
Extrait n°12 : « dislocation en italien 2 » – terrain français
Extrait n°13 : « *legato* » – terrain italien
Extrait n°14 : « négation française » – terrain italien
Extrait n°15 : « pas super bien français » – terrain français
Extrait n°16 : « accentuer » – terrain français
Extrait n°17 : « *si dice come si scrive* » – terrain italien
Extrait n°18 : « *tío* » – terrain français
Extrait n°19 : « *mica* » – terrain italien
Extrait n°20 : « dislocation portugais » – terrain italien
Extrait n°21 : « stratégies de lecture *quarta* » – terrain italien
Extrait n°22 : « stratégies de compréhension Italie 1 *quarta* » – terrain italien
Extrait n°23 : « stratégies de compréhension Italie 2 *terza* » – terrain italien
Extrait n°24 : « *votai por Salazar* » – terrain français
Extrait n°25 : « *gymnasii* » – terrain italien
Extrait n°26 : « approximation France » – terrain français
Extrait n°27 : « approximation Italie » – terrain italien
Extrait n°28 : « *ciumă* » – terrain italien
Extrait n°29 : « *sfide intelletuale* » – terrain italien
Extrait n°30 : « progression intercompréhension intégrée 1 » – terrain français
Extrait n°31 : « progression intercompréhension intégrée 2 » – terrain français
Extrait n°32 : « progression intercompréhension intégrée 3 » – terrain italien
Extrait n°33 : « *caminho* » 1/2 et 2/2 – terrain français
Extrait n°34 : « *febleza* » – terrain italien
Extrait n°35 : « onze » – terrain italien
Extrait n°36 : « organisation sociale au Moyen Âge » – terrain italien
Extrait n°37 : « *anelleniche* » – terrain français
Extrait n°38 : « Galilée » – terrain italien
Extrait n°39 : « *arse pe rug* » – terrain italien
Extrait n°40 : « règle de passage portugais » – terrain français
Extrait n°41 : « grammaire d'hypothèses roumain 1 » – terrain français
Extrait n°42 : « grammaire d'hypothèses roumain 2 » – terrain italien
Extrait n°43 : « *bunicul* » – terrain italien
Extrait n°44 : « Marquis de Pombal » – terrain italien

Table des annexes

Transcriptions et réponses aux questionnaires

<u>1. Transcriptions des interactions activités volet « langue »</u>	<u>p. 406</u>
1) Extrait n°4/9 : « populaire »	p. 406
2) Extrait n°5 : « dislocation en italien 1 »	p. 412
3) Extrait n°12 : « dislocation en italien 2 »	p. 413
4) Extrait n°16 : « accentuer »	p. 420
5) Extrait n°20 : « dislocation portugais »	p. 423
<u>2. Réponses questionnaires sur les activités de langue</u>	<u>p. 427</u>
1) Réponses à la question : as-tu pensé intéressant de travailler sur l'oral à l'écrit avec des dialogues de romans ? Pourquoi ?	p. 427
2) Réponses à la question : est-ce que les activités ont pu te faire réfléchir sur les différentes manières de s'exprimer à l'écrit et l'oral ? Dans différents registres ?	p. 429
3) Réponses à la question : qu'as-tu pensé du fait de comparer un même phénomène en plusieurs langues ?	p. 431
<u>3. Réponses questionnaires sur la question des stratégies</u>	<u>p. 434</u>
1) Réponses à la question : penses-tu avoir appris de nouvelles stratégies avec le travail sur les activités ? Si oui, donnes quelques exemples.	p. 434
2) Réponses à la question : est-ce que l'italien a pu t'aider pour comprendre les textes en langues inconnues ?	p. 437
3) Réponses à la question : <i>hai usato strategie differenti di comprensione a seconda che l'attività in classe fosse di francese o di storia ?</i>	p. 439
<u>4. Transcriptions des interactions activités volet « DdNL »</u>	<u>p. 441</u>
1) Extrait n°24 : « votai por Salazar »	p. 441
2) Extrait n°27 : « approximation Italie »	p. 448
3) Extrait n°31 : « progression intercompréhension intégrée 2 »	p. 452
4) Extrait n°36 : « organisation sociale au Moyen Âge »	p. 456
5) Extrait n°37 : « <i>anelleniche</i> »	p. 459
6) Extrait n°44 : « Marquis de Pombal »	p. 462
<u>5. Réponses questionnaires sur les activités disciplinaires</u>	<u>p. 466</u>
1) Réponses à la question : as-tu pensé intéressant de travailler sur d'autres langues en cours de DNL ? Pourquoi ?	p. 466
2) Réponses à la question : qu'est-ce que cela a changé de passer par des documents en plusieurs langues pour le travail ?	p. 468

Activités, questionnaires et canevas d'entretien¹⁵⁵

<u>6. Activités langue Italie/France toutes classes confondues</u> ¹⁵⁶	<u>p. 471</u>
1) Apocope	p. 471
2) Dislocation	p. 474
3) Négation	p. 477
4) Lexique	p. 480

¹⁵⁵ Toutes les activités sont classées dans l'ordre chronologique de leur réalisation en classe.

¹⁵⁶ Les activités présentées ici sont celles utilisées dans le second terrain, avec les améliorations apportées par rapport aux activités utilisées en France.

5) Marqueurs discursifs	p. 483
6) Activité finale	p. 486
<u>7. Activités histoire classe de Première</u>	<u>p. 494</u>
1) Il suffragio femminile	p. 494
2) Il miracolo economico 1	p. 496
3) Il miracolo economico 2	p. 498
4) Anni di piombo	p. 500
5) Anni ottanta e novanta	p. 502
6) La seconda repubblica italiana	p. 504
7) Valutazione	p. 506
<u>8. Activités histoire-géographie classe de Seconde</u>	<u>p. 509</u>
1) Le isole Azzorre	p. 509
2) Vulcani siciliani	p. 511
3) Sicilia antica	p. 513
4) Valle dei Templi	p. 515
5) Sicilia romana	p. 517
6) Sicilia islamica e normanna	p. 519
7) Valutazione	p. 521
<u>9. Activités histoire classe de terza</u>	<u>p. 524</u>
1) Aliénor d'Aquitaine	p. 524
2) Les années 1000	p. 526
3) Hérésie	p. 528
4) Frédéric II	p. 530
6) Jeanne d'arc	p. 532
7) Activité finale peste noire	p. 534
<u>10. Activités histoire classe de quarta</u>	<u>p. 537</u>
1) Systèmes monarchiques du 17 ^{ème}	p. 537
2) Jules Mazarin	p. 539
3) L'Italie espagnole	p. 541
4) Galilée	p. 545
5) Les Lumières	p. 547
6) Activité finale Émilie du Châtelet	p. 549
<u>11. Questionnaires apprenant-e-s France/Italie</u>	<u>p. 553</u>
1) Questionnaire de pré-recherche France	p. 553
2) Questionario di pre-ricerca Italia	p. 555
3) Questionnaire de fin de recherche Secondes-Premières France	p. 557
4) 3) Questionnaire de fin de recherche Terminales France	p. 560
5) Questionario di fine ricerca Italia	p. 562
<u>12. Canevas d'entretien enseignant-e-s France/Italie</u>	<u>p. 565</u>

1. Transcriptions des interactions activités volet « langue »

1)

Extrait n°4/9 : « populaire »

Terrain français – classe de Seconde

Matière : langue italienne

Repère protocole : 3^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : lexique courant et familier

Langues des documents présents dans l'activité : français, italien et espagnol

Date de l'enregistrement : 28/11/2019

1 T : donc qu'est-ce qui peut être intéressant dans cet extrait surtout au niveau des du lexique

2 A1 : exemple

3 A2 : exemple

4 A1 : écrit euh

5 T : ouais

6 A1 : gz

7 A2 : gz

8 T : et pourquoi selon vous

9 A1 : parce qu'on dit pas

10 A2 : exemple

11 A1 : exemple (rires) on dit pas par exemple

12 T : hum hum

13 A2 : on dit par exemple c'est gz

14 A1 : par exemple

15 T : hum hum

16 A1 : et ça s'écrit exemple

17 T : hum hum

18 A1 : et donc là ils l'ont écrit

19 A2 : du coup c'est écrit comme

20 A1 : comme on parle

21 A2 : ça se prononce

22 A1 : comme on prononce

23 T : ok est-ce qu'il y a d'autres mots comme ça

24 A1 : hum môman

25 A2 : môman (rires)

26 As : (rires)

27 T : donc est-ce qu'on prononce môman

28 A1 : ben moi oui

29 A3 : non non

30 A2 : maman

31 A1 : quand j'étais petite oui

32 T : ah bon/
 33 A2 : ouais on est petit ouais
 34 T : (rires)
 35 A1 : moi je disais môman
 36 T : hum hum
 37 A5 : moi aussi ouais
 38 A4 : euh mais [prénom A1 anonymisé] elle dit quoi °tu disais môman° tu disais trop m-
 39 A5 : moi
 40 A1 : ouais
 41 A5 : je disais maman
 42 A1 (rires) je c'est exemple qui me fait rire sur les XX
 43 A4 : sans euh (rires)
 44 T : ensuite il y a un autre mot où il y a-
 45 A1 : au type/ c'est c'est pas enfin ça s'écrit comme comme on le dit enfin ça s'écrit avec la vraie orthographe
 46 T : hum hum
 47 A1 : mais c'est pas un truc qu'on écrit normalement
 48 T : hum hum
 49 A1 : c'est comme bagnole
 50 T : hum hum
 51 A1 : là c'est de l'argot
 52 T : hum hum
 53 As : (rires)
 54 A1 : et: ça s'écrit pas l'argot c'est un langage un peu parlé
 55 A4 : si ça peut s'écrire
 56 A2 : ah bon
 57 A3 : ben ouais
 58 A1 : c'est écrit mais c'est beaucoup plus enfin c'est comme
 59 A2 : ben c'est plus à l'oral quoi
 60 A4 : non c'est beaucoup plus-
 61 A1 : c'est comme
 62 A4 : plus familier
 63 A1 : le mec tu vois
 64 A2 : ouais
 65 A4 : oui
 66 A2 : tu l'écris pas quoi
 67 A4 : non c'est sûr
 68 T : vous l'écrivez jamais jamais jamais
 69 A3 : mais si
 70 A1 : ben si dans les sms
 71 A3 : ça peut s'écrire
 72 A2 : dans les messages ouais
 73 A4 : non non des fois ça peut s'écrire
 74 A2 : mais après
 75 A4 : même
 76 A3 : ben type
 77 A4 : dans les textes
 78 A3 : type enfin c'est pas de l'argot hein

79 A4 : non même les bagnoles ça peut s'écrire dans un texte
 80 A2 : euh bof hein
 81 A4 : si
 82 A3 : ben si
 83 A4 : moi je l'ai déjà vu
 84 A1 : ma bagnole était garée devant la porte
 85 A5 : (rires)
 86 A4 : si si je l'ai déjà vu hein
 87 A1 : ah ouais
 88 A2 : sur un truc familial quoi
 89 A4 : oui après non c'est c'est
 90 A1 : mais par exemple
 91 A4 : c'est familial
 92 A1 : si t'écris je sais pas si t'écris une lettre au maire tu vas pas dire
 93 A4 : non ben non
 94 A1 : il y a une bagnole
 95 A4 : non mais c'est sûr
 96 A1 : il y a-
 97 A4 : non mais c'est genre
 98 A1 : que les bagnoles font trop de bruit
 99 A4 : non mais tu sais ça va être par exemple
 100 A1 : tu vas dire les voitures font trop de bruit tu vas pas dire
 101 A4 : mais si ça va être dans un roman enfin un truc de XX
 102 A1 : oui mais c'est un langage plus familial
 103 A4 : oui
 104 A5 : (rires)
 105 A4 : non tu vas pas retrouver ça dans un bouquin de Zola ou
 106 A1 : non c'est sûr
 107 T : et pourtant là c'est de la littérature aussi
 108 A1 : oui non mais en fait on peut les
 109 T : (rires)
 110 A1 : on ça s'écrit mais quand c'est écrit c'est exprès
 111 A4 : ouais
 112 A1 : pour montrer ce côté
 112 A4 : mon- ouais
 114 A1 : euh argot
 115 A4 : c'est fait exprès
 116 A1 : c'est pas comme euh
 117 A4 : pour montrer que c'est familial genre que c'est quelque chose de populaire un peu
 118 A1 : oui voilà c'est pas comme par exemple dire une voiture une voiture on utilise le mot
 pour ben pour dire que c'est une voiture
 119 T : (rires)
 120 A1 : alors que là
 121 A4 : là c'est
 122 A1 : si on utilise ce mot là-
 123 A2 : ah on l'a pas fait exprès je viens de remarquer
 124 T : oui (rires) [ouverte séquence latérale]
 125 A4 : là c'est volontaire pour montrer c'est + c'est des gens euh +

126 T : oui vas-y continue + que c'est des gens comment
 127 A4 : ben populaires enfin des gens qui parlent un langage familier
 128 T : et est-ce que vous utilisez vous aussi ça de dire de dire par exemple bagnole
 129 A4 : ben moi je °XXXX°
 130 T : donc est-ce que vous êtes des gens populaires (rires) ++ [fin séquence latérale] est-ce que selon vous c'est des personnages populaires
 131 A4 : je pense
 132 A1 : ben ni oui ni non
 133 A4 : ben je sais pas
 134 T : (rires)
 135 A4 : je sais pas trop
 136 T : c'est intéressant comme question mais euh dites-moi
 137 A1 : ben ça dépend en fait
 138 T : hum hum
 139 A2 : ouais
 140 A1 : ça dépend de de
 141 A4 : ben pas forcément
 142 A1 : parce que-
 143 A4 : populaire mais
 144 A1 : en fait ça dépend de de de enfin de leur famille parce que par exemple moi dans ma famille mon grand-père il m'apprenait l'argot
 145 T : hum hum
 146 A1 : et du coup ben il y a enfin je connais pleins de mots
 147 T : hum hum
 148 A1 : et du coup des fois ça peut m'arriver enfin quand j'étais petite
 149 T : hum hum
 150 A1 : de sortir un mot vu que mon grand-père il me les apprenait après il y a dans d'autres familles on les apprend pas du coup on peut pas les dire
 151 T : hum hum
 152 A1 : donc en vrai on peut pas vraiment juger
 153 T : hum hum
 154 A1 : enfin pas juger mais
 155 T : oui ça peut dépendre des habitudes personnelles etc ça peut dépendre de quoi aussi + par exemple quand t'as dit tout à l'heure si on doit envoyer une lettre au maire
 156 A1 : à qui on parle
 157 T : hum
 158 A1 : où on est + euh
 159 T : autre chose
 160 A3 : après il y a-
 161 A1 : à quelle époque on est
 162 T : ouais
 163 A3 : il y a différents argots aussi
 164 T : hum hum
 165 A3 : il y a différents types °je sais pas euh°
 166 T : est-ce que vous feriez des classements
 167 A1 : d'argot/
 168 T : hum par exemple euh donc vous m'avez dit pour bagnole il y a voiture aussi ça c'est la le mot-

169 A1 : -une charrette (rires)
 170 T : ouais (rires)
 171 A1 : ça c'est les ch'tis ils disent ça
 172 As : (rires)
 173 T : est-ce que vous connaissez un autre mot aussi peut-être-
 174 A3 : en argot/
 175 T : oui
 176 A3 : enfin après il y a de l'argot il y a l'argot de cité aussi
 177 A1 : ta caisse/
 178 T : ouais et sinon
 179 A2 : hum
 180 A3 : euh: en argot de cité
 181 T : euh oui par exemple pour dire voiture si ça si ça existe
 182 A3 : euh voiture non il y a pas d'argot de cité
 183 T : (rires)
 184 A1 : la gova
 185 A3 : mais non personne dit ça ça c'est dans les chansons qu'ils disent ça
 186 A1 : mais si ils disent la gova
 187 T : (rires)
 188 A1 : mais non il y en a pleins
 189 A3 : mais si je te jure (rires)
 190 A1 : à Lyon à Lyon ils di- ils disent ça
 191 A3 : à Lyon/
 192 A1 : ouais dans le sud un peu plus haut
 193 A3 : dans le sud-
 194 As : dans le sud un peu plus haut (rires)
 195 A3 : dans le sud un peu plus haut
 196 A4 : c'est dans le sud sud
 197 A1 : enfin c'est au-dessus de nous quoi ils disent ça
 198 T : donc du coup comment on di- vous feriez des classements qui est plus-
 199 A1 : ça dépend des
 200 T : qui est plus populaire-
 201 A1 : des régions je dirais
 202 T : °ok°
 203 A3 : euh dans le Nord les ch'tis c'est
 204 T : (rires)
 205 A3 : non-
 206 T : non je veux dire par rapport aux mots
 207 A5 : (rires)
 208 A3 : ah/
 209 T : oui enfin
 210 A3 : mais ouais mais enfin quand on dit argot on
 211 A2 : XXXX
 212 A3 : en premier on pense directement enfin
 213 T : ouais/
 214 A3 : argot du nord
 215 T : ah bon/
 216 A3 : ben ouais

217 A1 : mais dans le nord ils parlent le ch'ti quoi
 218 A5 : ouais
 219 A1 : c'est pas de l'argot c'est du ch'ti c'est du ch'ti
 220 A3 : XXXX
 221 A1 : la charrette
 222 A2 : (rires)
 223 T : parce que du coup vous mettez qui est le plus familier par exemple voiture on va dire c'est au milieu c'est l'usage commun après bagnole
 224 A3 : ouais
 225 T : caisse
 226 A2 : bagnole après caisse ouais
 227 A1 : moi je dirais bagnole ça passe un peu mieux parce que c'est plus les grands-pères qui disent bagnole
 228 A2 : ouais c'est vrai ouais
 229 A1 : une bagnole enfin c'est-
 230 A5 : Homer Simpson il dit bagnole
 231 As : (rires)
 232 A2 : la référence (rires)
 233 A5 : XXXX
 234 A1 : non mais du coup enfin je trouve que bagnole c'est beaucoup plus utilisé par les adultes que-
 235 A2 : ouais
 236 A1 : la classe la caisse c'est
 237 A2 : c'est pour nous quoi
 238 A1 : ouais + enfin moi je dis pas caisse
 239 A2 : moi je dis pas caisse
 240 A4 : ouais moi non plus quoi (rires)
 241 T : (rires)
 242 A1 : mais ça va être plus utilisé je trouve par ceux de vingt ans les caisses
 243 A2 : ouais
 244 T : (rires)
 245 A3 : euh:
 246 A2 : c'est vrai
 247 A1 : ben euh si
 248 A3 : ça fait cruche un peu
 249 A1 : bah entre vingt et trente ans
 250 A3 : (rires) ça fait cruche
 251 A5 : (rires)
 252 A1 : en fait ça dépend c'est horrible c'est
 253 A3 : XXXX
 254 A4 : oui
 255 A1 : c'est inclassable
 256 A2 : selon l'âge des personnes
 257 A3 : XXX
 258 A4 : grave
 259 A1 : ça dépend de comment on l'utilise dans une phrase ça dépend avec qui on est
 260 A4 : ouais c'est ça
 261 A4 : °moi j'ai jamais entendu quelqu'un dire ça°

262 A2 : avec qui on est
 263 A1 : enfin on peut pas vraiment classer parce que c'est c'est des mots que
 264 A2 : c'est ça
 265 A1 : qu'on va utiliser différemment avec qui on est et tout
 266 A2 : et c'est selon avec qui tu parles quoi si tu parles à ton futur patron tu vas pas dire
 ouais la bagnole ou la caisse
 267 A4 : ben si (rires)
 268 A1 : oui mais même après par exemple si je vais parler avec ma cousine pour rire je peux
 dire oh mate la caisse mais pour rire quoi
 269 A2 : oui ben c'est ça
 270 A1 : mais-
 271 T : pourquoi pour rire
 272 A1 : parce que je sais pas c'est drôle
 273 A2 : ouais
 274 T : c'est vrai/
 275 A2 : c'est c'est pas
 276 A4 : non parce que c'est quelque chose qu'on a pas l'habitude
 277 A1 : il y a des choses qui sont drôles
 278 A2 : oui c'est ça ouais
 279 A1 : par exemple pébroque
 280 A2 : bah oui (rires)
 281 A1 : c'est drôle
 282 A4 : oui le ch'ti c'est drôle
 283 A1 : ouais mais même voiture on l'entend où boh je sais pas genre il y a des trucs comme
 ça c'est drôle
 284 A2 : ouais
 285 A1 : je sais pas pourquoi enfin c'est
 286 A4 : c'est juste qu'on a pas l'habitude et du coup bah ça nous paraît drôle alors qu'en fait
 ben °je sais pas trop°

2)

Extrait n°5 : « dislocation en italien 1 »

Terrain français – classe de Seconde

Matière : langue italienne

Repère protocole : 2^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : la dislocation

Langues des documents présents dans l'activité : français, italien et portugais

Date de l'enregistrement : 14/11/2019

1 T : comment vous l'avez traduit ce n'è del lavoro in campagna eh

2 A1 : euh est-ce qu'il y a du

3 A2 : est-ce que ouais il y a euh du travail à la campagne

4 T : oui c'est une question/

5 A1 : euh

6 A2 : ben ouais ++ ben c'est un peu une affirmation mais il demande une confirmation quand même non
 7 T : ouais
 8 A2 : enfin c'est un peu une question quoi
 9 T : oui
 10 A3 : (rires)
 11 A1 : il est un peu en reformulation
 12 A3 : une question donc c'est une question
 13 A2 : ah ouais parce qu'elle est tournée bizarrement enfin
 14 A1 : ce n'è del lavoro
 15 A2 : on n'a pas remarqué mais
 16 A1 : in campagna
 17 A3 : en fait/
 18 A2 : le ce
 19 T : ouais
 20 A1 : ou alors il dit ça en mode
 21 A2 : ah le ce il est collé enfin c'est normalement c'est c'è ah non
 22 T : oui enfin
 23 A2 : c'è donc enfin ce il est tout collé quoi +
 24 T : et du coup donc vous avez pas-
 25 A2 : ah ben non c'est juste qu'ils mettent un e en fait parce que vu qu'ils mettent ce
 26 T : hum hum
 27 A3 : mais c'est euh
 28 A2 : ils mettent ci
 29 A3 : comment tu dis
 30 A2 : du coup
 31 A3 : il y a pas comment tu dis-
 32 A2 : ah non
 33 A3 : il n'y a pas
 34 A2 : non c'è
 35 A3 : eh ben peut-être que là c'est
 36 A2 : non mais
 37 A1 : ce n'è-
 38 A1 : le n apostrophe
 39 A1 : c'est
 40 A2 : c'est en non enfin le en ça veut dire ça/
 41 T : hum:
 42 A2 : parce que le ne enfin ne ça veut dire en non/
 43 A1 : ou alors c'est un dialecte +
 44 A2 : non mais moi je parle un peu le dialecte en fait
 45 T : °non c'est pas un dialecte°
 46 A1 : moi je vous dis dialecte pour tout
 47 A3 : (rires)
 48 T : mais du coup la place de hum lavoro comment vous l'avez enfin la place dans la phrase comment vous l'avez traduit
 49 A1 : ce n'è del lavoro
 50 A2 : ben il y en a
 51 A1 : il y a du travail

52 A2 : du travail ben il le répète deux fois du coup non parce que le n apostrophe ça veut dire lavoro aussi ou pas

53 T : hum hum peut-être (rires)

54 A2 : donc il le répète deux fois enfin il dit c'est il y en a c'est ça/ il y en a du travail

55 A3 : il y en a dans le travail

56 A2 : donc il répète c'est une répétition en fait enfin en français on dirait pas il y en a du travail ça ferait mal tourné genre enfin je sais pas

57 T : mal tourné pourquoi

58 A2 : ben parce que on répète la même chose

59 A1 : ben si si si

60 A4 : ben si c'est juste parce qu'il demande confirmation

61 A1 : ben si ça se dit il y en a du travail

62 A4 : il y en a du travail/

63 A2 : c'est il y en a du travail hein/

64 A4 : ben je sais pas c'est

65 A2 : oui c'est plutôt comme ça ouais ouais

66 A4 : c'est juste pour demander confirmation
[...]

67 T : il y a quelque chose qui t'a interrogé ou

68 A4 : ben c'est vachement long

69 T : ouais

70 A4 : enfin il y a pas de contraction c'est c'est des phrases très longues

71 T : ouais

72 A3 : tu comprends

73 A2 : enfin c'est pas la même chose

74 A4 : c'est du bon français quoi c'est pas du français de XXXXX

75 A3 : XXXXXX

76 T : ouais d'accord

77 A4 : on a l'impression

78 A2 : il répète à chaque fois

79 A4 : c'est plus de l'écrit que de l'oral quoi

80 T : d'accord ok

81 A4 : parce qu'il y a XXXX

82 A2 : et il répète à chaque fois

83 T : ouais

84 A2 : il répète aussi le et puis et puis pour votre peine pour votre peine

85 T : ouais

86 A3 : où ça où ça où ça

87 A4 : mais c'est ce que je te dis c'est du bon français genre c'est plus de l'écrit

88 A? : ouais

89 A4 : que du de l'oral

90 T : et pour le mot billes la façon dont il dit

91 A2 : en/

92 T : et les billes

93 A2 : ah non

94 T : tu les as toujours qu'est-ce que ça vous fait penser ça vous fait penser à quelque chose

95 A2 : ouais c'est pareil

96 A1 : ah c'est

97 A2 : que le ne machin là
 98 A1 : c'est un code secret il parle pas de vraies billes
 99 A3 : (rires)
 100 A2 : les billes sont entrées dans le sac
 101 A4 : ben moi les billes ça me fait penser à des sous déjà pour commencer
 102 A3 : ouais
 103 A4 : je sais pas pourquoi
 104 T : oui
 105 A4 : ça me fait penser
 106 T : enfin pas tant voilà au niveau lexical mais plutôt à l'organisation de la phrase en fait le fait qu'il-
 107 A2 : ben c'est-
 108 T : dise et les billes tu les as toujours
 109 A2 : ben c'est comme le n'è machin là quand il le remettait non
 110 A3 : ben en fait il dit deux fois
 111 A2 : genre ça là
 112 T : ouais
 113 A3 : il dit il dit les billes et après
 114 A2 : il le dit deux fois pour euh
 115 A3 : il dit tu LES as toujours
 116 A2 : ben c'est pour le euh-
 117 A4 : c'est pour accentuer enfin
 118 A2 : il est
 119 A4 : deux fois billes
 120 A3 : c'est le XX
 121 A2 : c'est le complément
 122 A4 : c'est des billes qu'il parle pas d'autre chose
 123 A2 : d'objet direct
 124 T : ouais
 125 A2 : les et il y aussi le le nom
 126 A3 : et les billes
 127 A2 : et donc deux fois
 128 T : ouais
 129 A3 : ou quand-
 130 T : et vous le faites des fois ça quand vous parlez vous aussi
 131 A4 : oui sûrement
 132 T : (rires)
 133 A4 : oui c'est totalement mon genre aussi
 134 A2 : oui en général euh:
 135 A3 : je sais pas
 136 A2 : ben en même temps pas trop moi enfin
 137 A3 : je sais pas
 138 A4 : oui mais c'est comme quand tu dis XX-
 139 A2 : mais tu sais en général
 140 A4 : et ton pull tu le mets plus c'est pareil
 141 A2 : oui mais en général c'est plutôt quand on veut préciser quelque chose
 142 T : ouais

143 A2 : et que du coup la personne le sait pas forcément du coup on préfère répéter le mot enfin dire le le nom pour qu'on soit sûr qu'elle sache de quoi on parle

144 T : hum hum

145 A2 : peut-être que des fois on commence notre phrase euh tu les as et du coup on répète le mot parce qu'en fait on s'est rendu compte que il est sait pas forcément de quoi on parle

146 T : ok d'accord

147 A2 : voilà

3)

Extrait n°12 : « dislocation en italien 2 »

Terrain français – classe de Seconde

Matière : langue italienne

Repère protocole : 2^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : la dislocation

Langues des documents présents dans l'activité : français, italien et portugais

Date de l'enregistrement : 14/11/2020

1 P : donc on vous interroge sur l'ordre des mots dans la phrase

2 A1 : ah/ mais pourquoi elle dit aucune

3 A2 : mais c'est pas de l'italien c'est genre-

4 A1 : XXX

5 A2 : du-

6 P : ben parce que tous les mots ne sont pas

7 A2 : du sicilien ou un truc comme ça

8 P : dans le désordre

9 A1 : ah/

10 P : il y a des moments où l'ordre logique des mots dans la phrase

11 A1 : ah je crois que ce-

12 A3 : genre

13 P : est-

14 A3 : verbe sujet

15 P : est inversé

16 A1 : c'est pas ce n'è

17 P : ouais genre verbe sujet au lieu de sujet verbe

18 A1 : c'est pas le ce n'è

19 A2 : c'est genre comme l'allemand un peu

20 P : hein/

21 A1 : comme l'allemand un peu

22 A3 : non en allemand le verbe

23 P : alors sauf que dans les langues romanes

24 A3 : il est à la fin

25 P : voilà on est dans les langues romanes donc dans les langues romanes la la syntaxe de base c'est sujet verbe complément

26 A3 : sujet verbe complément là c'est verbe sujet

27 P : ce qui n'est pas le cas effectivement dans d'autres langues

28 A1 : mais du coup c'est pas le
 29 P : donc s'il y a une inversion du sujet
 30 A2 : ce n'è °ça veut dire quoi°
 31 P : alors ce n'è
 32 A1 : euh au début
 33 P : hum hum
 34 A2 : elle a dit qu'il fallait pas regarder le début
 35 A1 : mais au début mais genre au début après gli faccio
 36 A2 : ah pardon
 37 A3 : (rires)
 38 P : oui/
 39 A1 : je sais pas si c'est dans le bon ordre en fait je sais pas ça me
 40 A2 : ben ça c'est
 41 A1 : °je sais pas°
 42 A3 : (rires)
 43 A4 : ça va c'est bon
 44 P : ben qu'est-ce qu'il y a à cet endroit-là ce n'è del lavoro in campagna comment vous le traduiriez
 45 A1 : lavoro c'est un verbe
 46 A2 : travail
 47 A3 : travailler
 48 P : hum hum
 49 A1 : ben il y a du travail
 50 P : ça veut dire quoi ce n'è
 51 A1 : il y a du travail dans la campagne hein
 52 P : ouais alors c'est
 53 A1 : ouais enfin
 54 P : justement c'est pas il y a du travail
 55 A2 : il n'y a pas non
 56 P : il y a du travail
 57 A2 : il y a pas
 58 P : c'est la phrase qu'on attendrait d'accord
 59 A1 : °ouais°
 60 P : avec l'ordre logique il y a du travail qu'est-ce qui a été rajouté
 61 A3 : du travail il y a dans la campagne non
 62 P : mais
 63 A5 : une apostrophe
 64 P : il y a quelque chose qui a été rajouté
 65 A1 : ce n'è +
 66 P : c'est quoi la traduction de il y a en italien
 67 A1 : ci c'è
 68 P : c'è
 69 A1 : ou ci sono
 70 P : d'accord donc là à la place de
 71 A1 : là ils ont ajoutés le n apostrophe
 72 P : ils ont ajoutés le n apostrophe c'est quoi ce n apostrophe
 73 A1 : euh:
 74 A5 : la négation

75 A1 : °hum je sais pas°
 76 P : à la place de l'apostrophe on devrait avoir quoi normalement
 77 A1 : ben rien
 78 A2 : le c
 79 A1 : ah le c
 80 A3 : quoi/
 81 A2 : le c non enfin non rien
 82 P : non le le alors
 83 A2 : ben il devrait pas exister quoi ben moi je veux pas qu'il y ait le n en fait enfin il m'insupporte
 [l'enseignante va écrire au tableau pour l'explication]
 84 P : j'essaie d'écrire au milieu
 85 A4 : °il est marqué le nom de l'histoire dessus le nom de l'auteur°
 86 A1 : °ah ouais°
 87 A4 : °pour savoir si c'est pas°
 88 P : déjà à la base
 89 A4 : °trop ou pas°
 90 A1 : quoi
 91 P : c'è il y a
 92 A4 : °le nom de l'auteur°
 93 A1 : ah ok
 94 P : c'est ci è
 95 A4 : °comme ça on verrait si c'est du sicilien ou pas°
 96 P : le i il tombe
 97 A1 : ouais ça m'étonnerait
 98 P : et il y a une apostrophe qui se met à la place et ici on a autre chose
 99 A1 : ah ils ont mis un e à la place
 100 A5 : °un n°
 101 P : on a ça on a une modification vocalique du fait que derrière il y a ne qui ici perd son e et prend l'apostrophe parce que derrière il y a du coup le verbe être même phénomène que ici un peu
 102 A2 : phenomeno
 103 P : d'accord et c'est quoi ce n'è
 104 A5 : °une négation°
 105 P : non ce n'est pas la négation
 [l'enseignante revient s'asseoir avec le groupe]
 106 A1 : hum hum
 107 P : ah
 108 A1 : euh
 109 P : ça veut dire quoi ne en italien
 110 A5 : XXX
 111 A1 : euh bah euh
 112 A2 : arrête
 113 A5 : tu sais pas toi
 114 A1 : hum
 115 A2 : de taper mon pied là
 116 A5 : ah c'est
 117 A1 : comment

118 A2 : non pas toi
 119 A1 : ben ne
 120 As : (rires)
 121 P : non
 122 A4 : °en cas cherche la définition°
 123 A1 : non mais je sais pas en fait
 124 P : c'est en hum en
 125 A2 : en/
 126 P : donc ici
 127 A2 : ah
 128 P : il y
 129 A1 : en a ah il y en a du travail dans la campagne
 130 P : hum hum
 131 A1 : d'accord ok
 132 P : et c'est un pronom complément
 133 A1 : °ouais°
 134 P : en il remplace quelque chose et donc là en fait-
 135 A2 : ben il remplace travail
 136 P : il y a quoi comme phénomène
 137 A2 : ben il y a une répétition
 138 P : il y a a une répétition du complément d'accord/
 139 A2 : ouais
 140 P : il y en a du travail
 141 A2 : ok
 142 A1 : mais on dit ça en français aussi
 143 P : hum bien sûr/
 144 A1 : °ok°
 145 P : donc premier phénomène la répétition
 146 A1 : hum
 147 P : maintenant [prénom A3 anonymisé] était sur une bonne piste en disant il y a peut-être des inversions
 148 A1 : °ah° et du coup ben-
 149 P : notamment des inversions du sujet par rapport au verbe
 150 A2 : sono io en bas
 151 A1 : ah ouais
 152 P : sono io très bien
 153 A1 : ouais bien
 154 P : hum hum
 155 A3 : et il y a XXX
 156 A1 : °ouais ce n'è°
 157 P : sachez que sono io sa traduction en en français ça va être c'est moi exemple si vous téléphonez à quelqu'un
 158 A1 : ouais sono io
 159 P : on va vous dire pronto chi è et vous allez dire sono io Lorenzo c'est moi Lorenzo oui il s'appelle Lorenzo (rires)
 160 A4 : là du coup aussi il y a le ce n'è
 161 P : hum hum oui allora del guadagno ce n'è pareil même répétition et du coup quelle est la position de guadagno dans le deuxième exemple par rapport au premier

162 A1 : le deuxième exemple
 163 A2 : il est devant le complément enfin le
 164 P : il est devant le verbe
 165 A2 : ah oui
 166 P : normalement on dit il y a du travail et là c'est du travail il y a
 167 A4 : ah ben c'est °XXXX°
 168 P : donc c'est même
 169 A4 : XXXX
 170 P : il y en a avec la répétition donc inversion du complément plus répétition

4)

Extrait n°16 : « accentuer »

Terrain français – classe de Secondes

Matière : langue italienne

Repère protocole : 4^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : la négation

Langues des documents présents dans l'activité : français, italien et portugais

Date de l'enregistrement : 19/12/2019

1 T : est-ce que vous en aviez déjà entendu parler avant
 2 A1 : non
 3 T : de mica
 4 A2 : non
 5 T : jamais/
 6 A1 : non je l'avais jamais entendu
 7 T : à votre avis qu'est-ce que ça peut apporter en fait de mettre un autre mot dans une négation
 8 A2 : pour renforcer
 9 A1 : pour accentuer
 10 A2 : euh la négation
 11 T : hum hum
 12 A1 : pour faire un corp-
 13 A2 : pour dire que c'est
 14 A1 : un geste négatif
 15 T : ouais
 16 A2 : c'est révolu
 17 A1 : c'est comme l'article c'est comme le pronom en italien on le met pour accentuer
 18 T : hum hum
 19 A1 : c'est un peu le même système
 20 T : hum hum et à votre avis dans quel contexte c'est utilisé plutôt dans un contexte de de la vie de tous les jours plutôt un peu soutenu
 21 A2 : un peu soutenu je pense
 22 A1 : hum je suis pas sûre
 23 A3 : ouais plus dans la vie de tous les jours on quand on parle on on accentue souvent
 24 T : hum c'est-à-dire

25 A3 : euh ben par exemple euh on peut dire euh ah moi j'ai fait ça
 26 T : hum
 27 A3 : ou euh ah j- je ferai plus jamais ça (rires)
 28 T & As : (rires)
 29 A3 : mais on accentue plus que quand
 30 A1 : hum
 31 A3 : par exemple on écrit des textes ou
 32 A1 : hum
 33 A3 : ou dans les textes
 34 A1 : ben surtout le contexte là vu que c'est sur un champ de bataille c'est
 35 T : euh non c'est
 36 A2 : non mais
 37 A1 : la guerre
 38 T : oui oui
 39 A3 : pendant la guerre
 40 A1 : oui
 41 T : c'est pendant une guerre ok
 42 A1 : ils parlent de bombes aussi
 43 T : ouais
 44 A1 : mais du coup c'est un contexte un peu ben oral
 45 T : hum
 46 A1 : parce qu'ils parlent de du fascisme tout ça donc
 47 T : ok hum
 48 A1 : autant en parler euh
 49 T : hum hum
 50 A1 : voilà
 51 T : et alors l'extrait français qu'est-ce que vous en avez pensé
 52 A1 : l'enfant il met pas les négations
 53 T : ok (rires) vas-y
 54 A1 : et euh-
 55 A3 : ben il a un langage un peu familier
 56 A1 : il y a pas le ne
 57 T : hum hum
 58 A2 : hum
 59 A1 : alors que la XX
 60 A2 : ben ça peut traduire l'âge du locuteur
 61 T : hum hum
 62 A1 : ben ça on on comprend que c'est un enfant ou ou quelqu'un de petit
 63 T : ouais parce que vous par exemple qu'est-ce que est-ce que vous les mettez les négations
 64 A1 : je sais pas
 65 A2 : moi j'essaie de les mettre ouais
 66 A1 : bah non je les mets pas je sais pas (rires)
 67 T : (rires)
 68 A2 : et-
 69 A1 : enfin en fait ça dépend des moments [interruption de l'enseignante] ça dépend en fait
 70 T : hum
 71 A1 : XX-
 72 T : ça dépend de

73 A1 : bah ça dépend [prénom A2 anonymisé] elle les met (rires)
 74 T : (rires)
 75 A2 : oui
 76 T : c'est-à-dire tu essaies de les mettre tu fais un effort
 77 A2 : euh hum
 78 T : de les mettre
 79 A2 : oui °oui°
 80 T : d'accord parce que pourquoi qu'est-ce que ça représente pour toi
 81 A2 : euh
 82 T : le le fait de les mettre
 83 A2 : c'est de garder un langage euh assez euh soutenu on va dire
 84 T : ouais
 85 A1 : ben en plus la négation à la base enfin dans le vieux français le ne c'est plus important que le pas euh tout ça
 86 A2 : hum oui parce que parfois on peut supprimer le pas pour
 87 A1 : ouais
 88 A2 : pour faire des effets stylistiques
 89 T : d'accord et donc cert- selon certaines situations c'est-à-dire
 90 A1 : de quoi
 91 T : de que tu mets le ne et que tu le mets pas + est-ce que par exemple dans c- pas dans cette situation par exemple est-ce qu'il y a dans des situations où tu sais que tu le mets
 92 A1 : oui quand je parle à un prof
 93 T : ouais
 94 A1 : quand je fais une rédaction euh quand je parle à un adulte ou quelqu'un où il faut bien s'exprimer
 95 T : hum (rires)
 96 A3 : quand on envoie un mail quand on fait
 97 A1 : oui quand enfin ouais quand on fait un écrit parce qu'à la à l'écrit il faut le faire bon à part dans un cahier de brouillon
 98 T : hum hum
 99 As : (rires)
 100 A1 : et après on le met pas ben quand on est avec nos amis
 101 T : hum
 102 A1 : et quand on parle dans la vie de tous les jours
 103 T : hum et est-ce que le fait de mettre ne ça change la la la la signification de la phrase
 104 A1 : ben:
 105 A2 : hum
 106 A1 : ça dépend parce que euh si on voit pas le pas on on comprend moins
 107 A2 : hum
 108 A1 : enfin on va faire un hors sujet ou comprendre l'inverse alors que s'il y a ne et pas on
 109 est sûr de remarquer la négation
 110 T : d'accord
 111 A2 : après généralement ça reste quand même compréhensible
 112 T : hum hum donc qu'est-ce que ça ajoute en fait de mettre ne
 113 A1 : ben comme en italien
 114 As : (rires)
 115 T : comme en italien c'est-à-dire
 116 A1 : ben mica

117 T : hum hum
118 A1 : euh ça rajoute je ne veux pas
119 A2 : ça accentue
120 A1 : alors que je veux pas
121 A2 : hum
122 A1 : c'est un peu moins fort
123 T : d'accord
124 A1 : enfin je crois (rires)

5)

Extrait n°20 : « dislocation portugais »

Terrain italien – classe de terza

Matière : langue et littérature française

Repère protocole : 2^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : la dislocation

Langues des documents présents dans l'activité : français, italien et portugais

Date de l'enregistrement : 27/10/2021

1 T : et provate a vedere l'ultima frase come l'avete tradotta °questa frase°
2 A1 : euh:
3 T : allora são
4 A2 : °no XXX°
5 A1 : são
6 A3 : so
7 A1 : quindi tipo una con- co
8 A3 : convincere
9 A2 : sapere/
10 T : non hum non c'è la a in italiano so
11 A3 : so sono/
12 T : sono
13 A1 : ah/
14 T : muito
15 As : molto
16 T : molto allora questo
17 A2 : XX
18 T : forse avete avuto un po' problemi a tradurre hum saltiamo sono molto tu tu tu tu
19 A3 : os alemães
20 A2 : alemães
21 A4 : dante era diverso (rires)
22 As : (rires)
23 T : dante/ dantes dantes come l'avete tradotto
24 A1 : ah (rires)
25 A3 : Dante
26 As : non è Dante (rires)
27 T : non è quello

28 A3 : avevamo per avuto un tema con Dante quindi
 29 A2 : allora la XXX con Dante
 30 T : capito allora se partiamo sulla prima frase solo sono molto tu tu tu tu
 31 A2 : XXX
 32 A1 : os os signore no o signore qualcosa alemães
 33 T : allora alemães questo vi fa vi aiuta più il francese che l'italiano
 34 A4 : beh tipo tedeschi no
 35 A1 : eh
 36 A3 : euh:
 37 A1 : tedeschi
 38 T : bene/
 39 A2 : allem-
 40 T : sono molto tu tu tu
 41 A1 : °tedeschi°
 42 T : i tedeschi
 42 A3 : i tedeschi
 43 As : ah/
 44 A1 : ah/
 45 A2 : Dante
 46 A1 : è il nominativo
 47 A2 & A4 : i i Danesi/
 48 T : (rires) no
 49 A2 & A4 : no/
 50 As : (rires)
 51 A2 : è tanto facile
 52 T : è è prima + prima era differente
 53 A3 : prima era differente ah/ prima era differente
 54 T : sì
 55 A3 : okay
 56 T : ma sull'ordine delle parole qua cos'è interessante
 57 A1 : cos'è-
 58 A2 : che hanno messo prima il verbo qua c'è il sogge- i i tedeschi dovrebbe essere i tedeschi
 sono molto bara bara bam però prima c'è il prima erano differente
 59 A4 : quindi il soggetto è alla fine
 60 A2 : no secondo me invece il sogetto è prima persona singolare non è terza persona plurale
 61 A3 : secondo me era-
 62 A2 : perché-
 63 A3 : è la la terza
 64 A2 : secondo me è são tipo io so
 65 A3 : io-
 66 A2 : io so
 67 A3 : io so io sono no
 68 A3 : no
 69 A1 : no
 70 A3 : qua è
 71 A4 : eh no io sono molto
 72 A2 : molte però due volte
 73 A4 : consigo dei miei tipo

74 A1 : e i tedeschi cos'è cosa sono
 75 A3 : eh/
 76 A1 : un-
 77 A3 : e i tedeschi allora
 78 A1 : un vocativo tipo
 79 A3 : no eh no perché
 80 A1 : no
 81 A3 : abbiamo tradotto i-
 82 A1 : secondo me è un nominativo
 83 A3 : i i tedeschi
 84 A1 : secondo me qui per far capire che sono molto me- metidos consigo allora li mette prima metidos consigo
 85 T : e rispetto alle altri altri estratti qua cosa ave- cosa c'era quando era spostato il il nome che non c'è qua
 86 A1 : hum:
 87 A4 : l'articolo
 88 T : il pronome
 89 A4 : ah
 90 T : esatto
 91 A4 : il pronome
 92 T : sì perché quindi in italiano sono molto tu tu tu i tedeschi si può dire/
 93 A4 : no
 94 T : no/
 95 A1 : sì
 96 A3 : ah sì
 97 A1 : (rires)
 98 A3 : sì
 99 T : e in francese
 100 A4 : ils sont
 101 A1 : sono
 102 As : non/
 103 A3 : perché in in francese è obbligatorio il pronome
 104 T : ok quindi è comment dire
 105 A3 : in italiano e in portogese c'è questa analogia dove appunto puoi non mettere
 106 A1 : XXX
 107 A3 : il pronome
 108 T : sì
 109 A3 : mentre in francese devi
 110 T : sì però guardate che negli estratti italiani comunque il pronome eh c'è o non c'è
 111 A4 : °non so cosa sia il pronome°
 112 A2 : pronome personale soggetto no
 113 A3 : hum il pro- vabbè
 114 A1 : °tanto non ce l'hai°
 115 A3 : il pronome personale sogetto
 116 A4 : personante sogetto no
 117 A3 : però c'è il soggetto
 118 A1 : °al posto del sogetto°
 119 T : sì per esempio quando dicono non ci vado più a scuola

120 A1 : ah/
121 A3 : euh
122 T : c'è qualcosa a- a- aggiunto
123 A1 : il ci/
124 A2 : eh c'è il ci
125 A3 : il ci
126 T : ok
127 A2 : come si chiama
128 A3 : eh
129 T : e quando dice
130 A1 : che cosa XXX
131 T : la macchina ce l'hai tu
132 A1 : la ha ah c'è la hai eh ma non era tipo la hai
133 A2 : °sì°
134 A4 : ce la hai

2. Réponses questionnaires sur les activités de langue

1)

Élèves	Réponses à la question : <i>as-tu pensé intéressant de travailler sur l'oral à l'écrit avec des dialogues de romans ? Pourquoi ?</i>
1	Oui pour savoir comment tel ou tel mot s'écrivait.
2	Oui car c'est aussi la base de l'italien.
3	Oui car on voyait comment certains mots pouvait s'écrire et se prononcer en même temps.
4	Oui, j'ai trouvé cela intéressant car on a découvert de nouveaux romans et permis de lire de l'italien parlé.
5	Oui cela nous donne plus de connaissances dans la langue que nous pourrions comprendre si nous discutons avec un italien qui utilise un langage familier ou même courant.
6	Oui.
7	Oui car la manière d'écrire est différente donc on voit plusieurs registres et j'ai trouvé ça intéressant.
8	Oui j'ai trouvé cela très intéressant car cela m'a permis de voir que dans d'autres langues il y a aussi un langage oral et de voir comment il est employé de quelles façons fut très intéressant.
9	Oui parce que on se rend compte de la différence entre l'oral et l'écrit et de l'importance de la ponctuation. J'ai aussi remarqué que certains mots étaient utilisés seulement à l'oral et d'autre à l'écrit.
10	Oui car je pense que le fait d'introduire dans des textes certaines expressions que l'on emploierait plus à l'oral rend le texte plus vivant et plus facile à imaginer dans la réalité.
11	Oui j'ai trouvé sa intéressant de travailler sur plusieurs supports car on a vue de nombreuses différences.
12	Cela était très intéressant car j'ai pu prendre conscience de certaines expressions ou formulations typiquement orales (et j'ai donc parfois découvert l'orthographe de certains mots que je n'avais entendus jusqu'alors qu'à l'oral.
13	Non je n'y avais jamais pensé.
14	Oui très car directement nous nous trouvions un per perdu car nous n'avons pas l'habitude de le voir écrit.
15	Oui car les dialogues de romans sont assez identiques aux dialogues de la vie courante.
16	Oui car cela permet de plus voir les différences entre l'écrit et l'oral et donc de plus les remarquer.
17	Oui, ça m'a permis de me rendre compte de certaines caractéristiques de la langue orale, et de voir leurs ressemblances avec le français.
18	Oui car ça nous permet d'enrichir le vocabulaire et ceci peut-être non négociable pour quelqu'un voulant travailler avec cette langue.
19	Non, car ils parlaient de manière peu compréhensives.
20	Oui, car si j'apprends l'italien c'est surtout pour pouvoir parler italien, donc travailler l'oral m'intéresse.
21	Oui car cela m'a aidé pour faire des rédactions.
22	Oui car nous pouvons voir à l'écrit ce qu'il "faut" dire à l'oral.
23	Au départ je pensais pas que se serait aussi intéressant.
Élèves	Réponses à la question : <i>hai trovato interessante studiare forme orali in testi scritti con dialoghi di romanzi che riprendono la lingua parlata ?</i>
1	È stato un interessante studio.
2	Sì.

3	Sì.
4	Sì.
5	Sì, è stato molto interessante e appassionante.
6	Sì, penso che sia utile capire la differenza tra la lingua scritta e quella parlata.
7	Sì molto, questo mi ha fatto scoprire delle novità che parlando non le avevo notate.
8	Sì, anche per quanto riguarda l'italiano. È raro vedere per iscritto forme che riguardano la lingua parlata.
9	Sì, è stato molto interessante. Avere il testo ha aiutato molto, infatti con il portoghese /spagnolo la comprensione è stata più semplice siccome a fianco c'era il testo italiano.
10	Sì, i testi scritti in quel modo rendono molto evidenti le differenze tra la lingua parlata e scritta.
11	Molto. Trovo interessante il confronto tra lingua parlata e scritta, poiché evidenzia come la lingua non sia qualcosa di fisso.
12	No, avrei preferito fare più attività di ascolto senza il testo. Avendo il testo sotto può poi sembrare ovvio che corrisponde a quello che si ascolta come con le attività in spagnolo.
13	Sì, mi è piaciuto e ho imparato cose nuove.
14	Sì, soprattutto perché è un tipo di attività nuova.
15	L'ho trovato interessante, ma spesso l'ho trovato esagerati nello scimmiettare la lingua parlata dei giovani (in italiano).
16	Ho trovato molto interessanti i dialoghi scritti perché ha avuto un impatto più diretto con la lingua moderna e ho imparato alcune espressioni.
17	Sì.
18	Abbastanza ma solitamente non capivo il contesto del testo.
19	Sì, è interessante vedere forme orali per scritto.
20	Sì.
21	Sì, l'ho trovato interessante perché si nota la differenza tra lingua parlata e lingua scritta.
22	Certo che sì.
23	Sì.
24	Sì, era molto interessante.
25	Sì è stata un'esperienza molto affascinante e interessante.
26	Oui, c'est une partie de la langue qui devrait être plus étudiée au lycée, surtout lorsque c'est une langue étrangère.
27	Sì, ma non eccessivamente, essendo abituato a esercizi del genere, grazie allo studio dell'inglese e del francese.
28	Sì, perché riusciamo a capire meglio le strategie linguistiche adottate dalle diverse lingue.
29	Molto.
30	Sì, più che interessante, utile.
31	Non particolarmente, perché risultavano incomprensibili senza un contesto. È interessante leggere un romanzo e notare questo tipo di dialoghi, ma leggere il dialogo di tre righe e basta no.
32	Ho preferito lavorare con i documenti di storia rispetto ai dialoghi scritti, per il semplice fatto che quando si spezzano dei dialoghi di romanzi senza un contesto, perdono di significato e dunque possono mandare in confusione.
33	Sì molto, soprattutto perché non avevo mai visto le differenze ma anche le somiglianze tra queste lingue.
34	Sì, anche se è stato molto strano all'inizio, perché, nonostante io abbia letto molti libri scritti con un registro informale gli estratti che abbiamo letto erano molto diversi da quello a cui ero abituato.
35	Sì perché talvolta non è semplice trascrivere la lingua parlata e le differenze, soprattutto nel francese, sono evidenti.

36	Assolutamenti sì.
37	Sì, perché penso che sia importante saper parlare la lingua che viene effettivamente parlata dalle persone.
38	Abbastanza.

2)

Élèves	Réponses à la question : <i>est-ce que les activités ont pu te faire réfléchir sur les différentes manières de s'exprimer à l'écrit et l'oral ? Dans différents registres ?</i>
1	Oui car nous avons appris les différences entre le registre familier ou courant par exemple, la contraction des mots ou non.
2	Oui il faut faire un lien entre les deux.
3	Oui car comme en français différents registres existent (familier, soutenus, courants) et donc on a appris ces différents registres.
4	Oui, un peu ils ont permis des réflexions sur notre langage et ses différences grâce à l'analyse d'une langue étrangère.
5	Nous avons pu pointer du doigt et mettre en évidence des choses, éléments de la langue ce qui justement nous paraît évident et dont on ne fait plus attention.
6	Oui.
7	On a pu remarquer qu'il y avait des grosses différences entre l'oral et l'écrit et il faut apprendre les deux si l'on veut bien comprendre la langue du pays.
8	Oui, j'ai pu remarquer qu'il y a des mots à l'oral qui sont trop familiers pour les mettre à l'écrit comme "vabbè", "ben" par exemple comme en français il y a des mots trop familiers, et le fait que ces mots soient écrits dans des romans est très surprenant et intéressant.
9	Oui, les tonalités et les mots sont différents à l'oral et à l'écrit, et également dans des situations différentes.
10	J'ai remarqué certaines expressions que je considérais pourtant comme du langage familier sont étonnamment utilisables même à l'écrit et que celles-ci apportaient justement quelque chose au texte dans elles étaient bien utilisées.
11	Oui on a vu le sicilien dans des dialogues ou encore le catalan.
12	J'ai en effet constaté le décalage entre le registre, plutôt familier, si ce n'est grossier, du langage oral et du registre, davantage soutenu, du langage écrit, bien que cela ne soit que d'une manière générale.
13	Oui.
14	Non pas forcément j'ai juste remarqué que dans chaque pays on efface des sons, ce que je ne savais pas avant.
15	Non.
16	Oui, non.
17	Non pas vraiment (pour les registres), on n'a pas vu quelle tournure est utilisée pour différents registres. Mais plus pour les différences entre oral/écrit.
18	Seulement de me rendre compte que les "mots parasites" font entièrement parti de notre quotidien et qu'on ne peut pas les quantifier.
19	Oui, car inconsciemment on écrit ou l'on parle avec un registre différent, et de différentes manières, sans s'en rendre compte.
20	Non, mais ça me rappelle des manières de s'exprimer à l'oral que je n'utilisais plus.
21	Oui, selon le niveau de langues.
22	Oui.
23	Oui surtout quand on parle à des personnes (professeurs par exemple) avec le « Lei ».

Élèves	Réponses à la question : <i>le attività ti hanno potuto far riflettere sui differenti modi di parlare allo scritto e all'orale ? In diversi registri ?</i>
1	Sì, grazie ai testi ha aiutato la possibilità di riflettere le caratteristiche differenti principali tra lo scritto e il parlato.
2	Sì.
3	Sì.
4	Sì, è stato molto curioso.
5	Sì, era più semplice per me comprendere la lettura di un testo che l'ascolto.
6	Ho notato che anche in altre lingue, non solo in italiano, la lingua orale è molto diversa da quella scritta.
7	Sì, per esempio ho notato che in tutte le lingue la lingua orale è molto diversa da quella scritta.
8	Sì, infatti in italiano viene spontaneo cambiare registro a secondo della situa, mentre in francese, non parlandolo come madrelingua, diventa molto più difficile e grazie alle attività ho potuto affacciarmi nel magico mondo di registri linguistici in francese.
9	Sì, ho notato delle differenze tra scritto e orale. Questo è stato reso possibile anche grazie ai vari registri linguistici (es come parliamo tra amici è diverso da come parliamo coli prof).
10	Sì, hanno evidenziato le caratteristiche della lingua parlata.
11	Sì.
12	No.
13	Sì, mi hanno fatto riflettere sui differenti modi di parlare allo scritto e all'orale e mi hanno fatto notare le differenze tra le varie lingue.
14	Sì, sicuramente ho notato maggiormente le differenze tra lingua parlata e lingua scritta.
15	Mi hanno dato l'opportunità di confermare la differenza tra lingua scritta e parlata.
16	Sì, in particolar modo i testi che riprendono la lingua parlata.
17	Sì
18	Sì, ho notato le differenze fra registro formale, amicale e testi storici.
19	Sì, ho notato che in ogni lingua ci sono espressioni usate solo oralmente molto frequenti.
20	Sì. Mi hanno fatto capire come le persone parlano la propria lingua, modo diverso da quello studiato.
21	Nello scritto il francese risulta più formale, nell'orale risultà più semplice la comprensione.
22	Non ho compreso a pieno la domande, mi spiace.
23	Sì, soprattutto tra un registro più formale e uno più colloquiale e a volte anche con delle parlate più giovanili.
24	Sì, era molto interessante.
25	Le attività svolte mi hanno fatto riflettere sulle differenze tra lingua scritta e parlata e di come queste due si mescolano a vicenda creando la lingua di tutti i giorni.
26	Oui, il est important de prendre en compte les différentes manières de parler selon le contexte.
27	Sì, ho avuto modo di comparare la mia lingua madre alle altre e le altre lingue tra loro.
28	Sì
29	Sì
30	Sì, con questa attività le differenze tra il parlato e lo scritto sono affiorate.
31	Sì, le attività hanno stimolato la riflessione sulle varie forme che assume la lingua, ma era qualcosa che già notevo e apprezzavo da sola.
32	Il linguaggio usato allo scritto è sicuramente meno colloquiale rispetto a quello orale.
33	Sì, mi hanno anche fatto riflettere su differente modi di parlare in circostanze, luoghi, tempi diversi.
34	Certamente, hanno posto l'accento su questo particolare molte volte, invitandoci a riflettere su di esso e a capirne l'origine.

35	Mi ha mostrato quanto siano belle e diverse le lingue tra loro, ma il fatto che siano lingue neolatine le accomuna tutte.
36	Sì.
37	Sì, abbiamo riflettuto molto sulla lingua colloquiale e sulle diverse situazioni in cui può essere impiegato.
38	Assolutamenti sì, all'orale mi ha fatto capire quanto siamo più concreti e diretti.

3)

Élèves	Réponses à la question : <i>qu'as-tu pensé du fait de comparer un même phénomène en plusieurs langues ?</i>
1	J'ai trouvé le fait intéressant de comparer car on étudie les différentes façons d'appréhender le sujet.
2	Ça c'était très intéressant car on a vu aussi comment les autres pays voient les événements.
3	C'était très bien et pratique car quand on comprenait un texte on arrivait à trouver des similarités et donc de mieux comprendre les autres textes.
4	J'ai trouvé cela intéressant de constater que différentes langues avec la même racine avaient un même phénomène.
5	Cela n'a fait que confirmer le fait que les langues ayant pour racine la même langue se ressemblent.
6	C'est intéressant.
7	J'ai trouvé ça intéressant car on a pu remarquer que dans les différentes langues la transformation de l'écrit à l'oral était toujours à peu près pareil.
8	Le fait de comparer un phénomène en plusieurs langues nous pouvons avoir un point de vue différent mais également nous pouvons observer des ressemblances dans le vocabulaire entre les langues et se fut très impressionnant le fait que certaines langues se rejoignent et ont le même vocabulaire.
9	Ça m'a permis de constater que les langues possédaient des similitudes même dans certains phénomènes.
10	J'ai remarqué que certaines langues avaient des similitudes sur différents phénomènes linguistiques.
11	On a vu la particularité de chaque langue.
12	J'ai trouvé que cela permettait de mettre en valeur les phénomènes linguistiques qui peuvent être communs à plusieurs langues, mais aussi de les comparer dans le but d'en révéler les spécificités.
13	J'ai pensé que c'était intéressant de comparer un même phénomène dans plusieurs langues.
14	Je ne m'en rappelle plus désolé.
15	Ça nous a permis de traduire plus facilement, de voir les mots et expressions identiques.
16	Cela m'a permis de remarquer certaines similitudes entre les langues étudiées et j'ai trouvé cela intéressant.
17	Ça nous permettait de mieux comprendre car on pouvait comparer au français.
18	C'était très intéressant de voir les différentes façons d'exprimer les choses selon les langues.
19	Cela est intéressant, mais chaque langue a ses tics de langage, que ce soit écrit, comme oral. Donc assez compliqué à comparer.
20	Intéressant.
21	C'était intéressant car cela m'a permis d'approfondir ma culture générale.

22	C'était intéressant car grâce à une seule langue nous pouvons identifier le même phénomène dans les autres.
23	Ça m'as permis de mieux comprendre le phénomène en question.
Élèves	Réponses à la question : <i>cosa hai pensato del fatto di confrontare un stesso tipo di fenomeno linguistico in più lingue ?</i>
1	Mi ha fatto capire come le lingue romanze pur essendo dislocate nel territorio presentano fenomeni simili o/e uguali.
2	Mi ha fatto capire il fenomeno a livello globale.
3	È molto utile e mi ha fatto espandere le mie conoscenze.
4	Forse è stata la cosa più interessante.
5	Che le lingue proposte erano simili fra loro e quindi studiando il francese era più semplice per me comprenderle.
6	È stato molto interessante notare le somiglianze tra diverse lingue.
7	È stato veramente molto interessante fare un confronto sulle diverse lingue e notare le analogie tra di loro.
8	Ho pensato al fatto che, nonostante nel mondo si parla lingue diverse, nel parlato contrarre termini (e quindi il riscontro dei fenomeni delle attività) è comune. L'essere umano è pigro e si mangia lettere nel parlato ? Può darsi.
9	Non conoscendo per niente lo spagnolo è stato davvero utile perché così ho iniziato a conoscere una nuova lingua.
10	Confrontare lo stesso fenomeno in più lingue mi ha aiutato a conoscere come e perché usare il fenomeno.
11	È stato interessante e mi ha aiutato a riflettere su certi fenomeni comuni a cui non avevo mai dato importanza.
12	La parte più interessante del lavoro.
13	L'ho trovato interessante e anche più immediato perché con il confronto mi risultava più facile.
14	Interessante, molto utile per poter capire quali elementi comuni e quali differenti ci sono in più lingue.
15	È stato interessante vedere come gli stessi fenomeni tornassero nelle diverse lingue.
16	È stato interessante cercar le caratteristiche simili.
17	Utile, mi ha fatto comprendere di più questi fenomeni.
18	È stato utile perché mi ha permesso di avvicinarmi a lingue sconosciute ma anche di capire meglio quelle che sto studiando.
19	Ho potuto vedere come ogni lingua avesse delle differenze ma anche dei punti in comune con le altre.
20	Ha fatto capire quanto in realtà siano simili tra loro.
21	Penso che le lingue neolatine riportino gli stessi fenomeni e che quindi sia più semplice comprendere.
22	È stato interessante, ho notato molte similitudini tra le lingue a confronto.
23	È stato interessante.
24	Era interessante.
25	Penso che confrontare un stesso fenomeno linguistico in diverse lingue mi abbia permesso di comprendere le analogie tra queste e di conseguenza il fatto che molte lingue europee siano interconnesse tra di loro da una tradizione molto più antica.
26	Il était intéressant de voir les différents phénomènes linguistiques dans l'autre langues.
27	Ha mostrato come molte lingue siano simili tra loro per struttura.
28	Mi ha permesso di capire meglio il fenomeno linguistico poiché in alcune lingue è molto marcato.

29	L'ho trovato interessante, come cosa che non avrei approfondito o notato non fosse stato le attività.
30	Ho percepito le differenze tra le varie lingue, come un fenomeno linguitico possa cambiare da Nazione a Nazione...
31	È bello notare il fenomeno in più lingue, ma credo che sarebbe una cosa da fare su lingue che si conoscono già – è difficile/quasi impossibile capire questi fenomeni in lingue sconosciute.
32	Sicuramente si tratta di un'attività interessante che potrebbe aiutare nell'apprendimento di più lingue, anche contemporaneamente.
33	Mi ha fatto comprendere maggiormente le somiglianze tra queste lingue.
34	Mi ha fatto riflettere su quanto siano veramente simili le lingue neolatine.
35	L'ho trovato molto interessante, perché alla fine nonostante le differenze culturali, siamo sempre uomini e le somiglianze ci sono in quasi tutte le lingue.
36	L'ho trovato molto interessante.
37	Secondo me questo fenomeno avvicina ancora di più le diverse lingue tra di loro, e sottolinea gli aspetti più simili di queste.
38	Mi ha fatto avere un altro punto di vista sul testo e non solo quello italiano, perché quando leggi una lingua che non è la lingua madre la mente è più flessibile.

3. Réponses questionnaire sur la question des stratégies

1)

Élèves	Réponses à la question : <i>penses-tu avoir appris de nouvelles stratégies avec le travail sur les activités ? Si oui, donne quelques exemples.</i>
1	Je pense que oui, en cherchant des synonymes, des mots qui pourraient y ressembler, par exemple : los mismos ==> les mêmes.
2	Oui, faut disont "décrypter" chaque mot et grâce à la racine ou prononciation on trouve la définition ou traduction.
3	Oui, si ont connait le thème des sujets présentés on arrivait plus facilement à comprendre les mots qui me paraissaient incompréhensible avant.
4	Celles de rechercher dans les racines lointaines du français pour comprendre un mot.
5	Passer les mots compliqués/ comprendre phrase globalement pour essayer d'avoir le mot inconnu / se focaliser sur les mots transparents, connus, faciles.
6	/
7	Oui comme par exemple ne pas s'arrêter sur un mot si l'on ne le comprend pas mais de lire toute la phrase et comprendre grâce au contexte.
8	Oui j'ai appris d'autres stratégies que j'utilisais pas forcément avant comme partir de mots italiens pour devenir la racine d'un autre mot ou pour comprendre un texte j'essaye tout d'abord de le traduire dans sa globalité plutôt que d'être coincée avec le seul mot.
9	Oui, par exemple en déduisant le sens d'un mot avec son radical, en essayant de comprendre la globalité et ne pas rester bloquer par un mot dans la compréhension d'un texte.
10	Je pense que durant ces activités j'ai essentiellement mieux réussi à différencier certaines langues comme le portugais, l'espagnol ou encore le roumain et remarqué certains tics de langage que l'on peut avoir à l'oral mais que l'on utiliserais beaucoup moins à l'écrit.
11	Oui, on essaye de prendre les mots transparents ou les mots qu'on connait déjà pour ensuite comprendre la phrase.
12	Bien que je ne puisse l'affirmer avec certitude, il me semble que les compréhensions orales effectuées m'ont appris à prendre des notes plus concises et à me concentrer sur des éléments précis.
13	Non, je n'ai pas appris de nouvelles stratégies de compréhension.
14	Je pense que oui, par exemple : ne pas s'arrêter sur un mot qu'on ne comprend pas, mais plutôt essayer de traduire de façon générale avec les mots qu'on comprend. Ou encore, réfléchir à un mot dans une autre langue qui ressemble à celui qu'on ne comprend pas mais dont on connait le sens.
15	Pour être honnête de je ne pense pas, non à cause des activité proposé je ne doute pas du travail de typhaine mais chacun a une façon d'apprendre différentes et personnellement pour apprendre des choses en langues il font que je reproduise l'exercice plusieurs fois etc
16	Ça nous a permis de faire plus gaffe aux mots et de bien comprendre leurs sens et leurs constructions.
17	Non.
18	J'ai appris que si un mot m'apparait inconnu, c'est peut-être juste qu'il est tronqué (ex : far, son) ; il faut faire attention aux tournures de phrase pour comprendre un extrait.
19	Oui, par exemple essayer de tirer le sens d'un mot que l'on ne connait/comprend pas à partir d'un mot italien.

20	Non, car le niveau de la langue, demander est un niveau basique pour le bac, l'Italien est une langue que je parle avec ma mère, donc sa compréhension ne me pose pas vraiment de problème.
21	Non désolé.
22	Oui car elles ont permis de déchiffrer des dialogues avec un niveau de langue "familiale", de différencier l'oral et l'écrit en italien.
23	Ø
24	Oui j'ai appris de nouvelles stratégies, selon la tournure de la phrase on peut la comprendre et aussi i on arrive à comprendre le dialecte.
Élèves	Réponses à la question : <i>pensi di aver imparato e/o migliorato le tue strategie di comprensione (orale,scritte, generale) con queste attività ? Se sì/no, fai alcuni esempi/spiega perché.</i>
1	Ho migliorato la mia strategia di comprensione, perché ho capito come svolgere più velocemente la traduzione partendo dal verbo (e non "parola per parola").
2	Sì.
3	Sì è stato utile comparare parole che conoscevo con altre che non avevo mai visto.
4	Sicuramente ho migliorato dal punto di vista della comprensione scritta, ma quella orale mi è ancora difficile da capire/distinguere.
5	Sì, ho compreso molte cose con queste attività. Ad esempi, leggendo la storia di Giovanna d'Arco in lingue differenti, mi ha fatto apprezzare di più la lettura.
6	Sì, confrontando i testi.
7	Sì, perché analizzando diverse lingue ho imparato a comprendere meglio.
8	Per quanto riguarda la comprensione orale... mi sono accorta di quanto la langue, anche una lingua che si sta studiando (il francese) o che si hanno studiato (spagnolo) sono estremamente difficili da comprendere all'orale a causa anche di quei fenomeni osservati nelle attività.
9	Sì, ho capito che sono in grado di studiare una lingua grazie a un testo come per esempio sull'attività di giovanna d'arco ho tradotto molto bene l'occitano.
10	Io penso che queste attività abbiamo migliorato la mia comprensione perché ho imparato caratteristiche del linguaggio che prima non notavo.
11	Sì, soprattutto grazie al confronto con testti in lingue diverse.
12	Sì, ho notato che mi ha aiutato con la traduzione di testi latini e greci.
13	Forse sì, peché ho imparato a cercare analogie e paragonare diverse lingue. Ora forse sarà più veloce e immediata la comprensione di testi.
14	Penso che attraverso l'esercizio che ci è stato possibile fare, la mia compensione orale di parole singole ma anche intere frasi sia migliorata, attraverso la lettura dei testi scritti in varie lingue abbiamo anche osservato le caratteristiche della scrittura, cercando di prestare attenzione per poter trarre + conooscenza possibilie della lingua.
15	Sì, penso di aver migliorato la mia comprensione scrtta e ritengo di aver quindi ampliato le mie conoscenze delle altre lingue di derivazione latina.
16	Penso di aver molto migliorato le mie strategie di comprensione. Grazie alla conoscenza dell'italiano, del francese, dell'inglese e anche del latino è stato più semplice tradurre i testi.
17	Sì, ho imparato a cercare il significato complessico delle frasi.
18	Sì, perché abbiamo ascoltato audio con persone che parlano velocemente e non eravamo abituati.
19	Penso di sì, le attività sono state utili, ora sono sicuramente più bravo nella comprensione delle lingue.

20	Penso di sì. Utilizzando le somiglianze tra le varie lingue.
21	Sì, in francese ho imparato a parlare in modo più fluido usando una grammatica più informale.
22	Sicuramente ho imparato svolgendo le attività con "l'apostrofo", dove ho imparato che alcune parole possono essere accorciate nella lingua parlata.
23	Credo di sì nonostante non conosciamo la maggior parte delle lingue che ci sono state proposte siamo riusciti comunque a capire il contesto e a volte siamo riusciti anche a tradurre intere frasi non conoscendo la lingua.
24	Sì, ho imparato quanto nelle lingue romanze possono essere simili e comprensibili per persone che ne sanno già una.
25	Penso di aver imparato e anche migliorato le mie strategie di comprensione attraverso queste attività. Per esempio penso che l'ascolto di dialoghi mi abbia aiutato alla comprensione di una lingua parlata quotidianamente ; per lingue che non conoscevo, mi ha fatto notare diverse similitudini e connessioni tra diverse lingue anche molto diverse tra di loro.
26	Je connaissais déjà les stratégies mais cette activité me les a rappelées et m'a permis de les adapter en fonction de la langue étudiée.
27	Non ho trovato grandi miglioramenti nelle lingue già conosciute, ma nelle lingue sconosciute come il rumeno che all'inizio non sapevo tradurre, alla fine era facile come francese e spagnolo.
28	Sì perché ho imparato a fare molti collegamenti tra le lingue.
29	Se non ho imparato qualcosa, mi sono reso conto di saperlo fare : ad esempio, ho compreso quasi senza problemi il catalano scritto.
30	Sì, ho imparato nuovi vocaboli, ad esempio del rumeno, poiché molto simili all'italiano e al francese e grazie a queste somiglianze ho anche acquisito e migliorato delle nuove strategie di comprensione.
31	Penso di sì, perché ho creato un sistema per capire le lingue sconosciute – per esempio riconoscere i verbi e i nomi, o alcune particelle del discorso, o confrontare le parole con altre simili in lingue che conosco.
32	Ho sicuramente imparato qualche nuova parola, non solo in francese ma anche nelle altre lingue, ma più di tutto ho migliorato la mia comprensione del testo, soprattutto quando traducevo per frase i testi.
33	Sì penso che mi abbiano aiutato in generale perché abbiamo avuto l'opportunità di comparare le lingue, e mettendole a confronto mi ha permesso di comprendere il significato/contenuto più approfonditamente.
34	Credo di sì, perché mi sono abituato ad utilizzare le mie conoscenze in altre lingue per comprendere quelle che non conosco e non parlo. Ad esempio, ho utilizzato molto la mia conoscenza del latino, che prima non avevo mai usato.
35	Credo di aver migliorato le mie competenze di comprensione scritta, anche se adesso non sono visibili, in futuro mi potranno servire.
36	Assolutamente sì, per esempio dalla prima lezione all'ultima ho notato che le mie capacità di comprensione orale sono migliorate e ho cominciato a capire meglio anche gli audio in lingua che non conosco.
37	Sì, in generale penso di sì. Ad esempio le particelle pronominali di alcune lingue come il rumeno e il portoghese anche alcune desinenze.
38	Sì, perché mi ha fatto capire che le lingue sono latine sono più simili di quanto mi potessi aspettare, e ho sentito che studiare lingue classiche mi dà la possibilità avere una comprensione più ampia delle lingue romanze, anche quelle che non conosco affatto.

2)

Élèves	Réponses à la question : <i>est-ce que l'italien a pu t'aider pour comprendre les textes en langues inconnues ?</i>
1	Oui en très grande partie.
2	Oui.
3	Oui beaucoup !
4	Oui tout comme le français, la base des mots m'a permis d'en trouver d'autres en d'autres langues.
5	Oui car cela nous apportait une base solide pour comprendre de quel événement nous parlions si nous n'avions pas bien compris.
6	Oui.
7	Oui, je trouve qu'il nous a beaucoup aidé par exemple pour l'espagnol ou le portugais.
8	Oui, l'italien m'a beaucoup aidé car il y avait des mots en italien qui se ressemblaient vraiment beaucoup avec d'autres langues et de ce fait en déduire la signification si on ne comprenais pas le mot.
9	Oui car l'italien a beaucoup de mot en commun avec d'autre langue. Les radicaux ont souvent le même sens.
10	Oui car même si les langues étaient toutes bien différentes les unes des autres, certains mots se rapprochaient tout de même de leur traduction italienne ce qui permettait de mieux comprendre le sens global du texte.
11	Oui comme je l'ai dit pour l'euro italien, l'italien m'a aidé à comprendre l'espagnol car pour moi il se ressemble.
12	La langue italienne m'a principalement aidée pour la compréhension du sicilien mais je dois dire qu'elle a également été un appui pour moi dans la compréhension de l'espagnol.
13	Oui l'italien m'a beaucoup aidé pour comprendre les textes en langues inconnues et d'ailleurs pour comprendre certains mots de langues inconnues, je pensais directement à traduire en italien et même pas en français.
14	Oui beaucoup, car l'italien vient du latin comme les autres pays.
15	Oui énormément c'est un appui.
16	Oui.
17	Oui.
Élèves	Réponses à la question : <i>il francese ti ha potuto aiutare per capire i testi in lingue sconosciute ? Ti hanno aiutato per la comprensione (delle) altre lingue ?</i>
1	Sì, avendo una base in francese sono riuscita a comprendere e a fare una traduzione più o meno corretta delle lingue sconosciute.
2	Sì, a volte l'italiano e il francese avevano termini in comune alle altre lingue.
3	Sì molte parole erano simile al francese.
4	Non proprio.
5	Sì, mi ha aiutato molto.
6	In realtà no, perché ho utilizzato principalmente il latino e l'inglese.
7	Sì, ho utilizzato anche altre lingue come l'inglese e il latino.
8	Sì, più lingue romanze si conoscono, più è facile tradurre testi in lingue romanze sconosciute. Anche la conoscenza del latino è utile !
9	Sì, in rumeno e in occitano ho trovato molte analogie che sono state molto utili per capire la lingua diversa dal francese.
10	Il francese e le altre lingue che conosco hanno aiutato a tradurre parole simili.
11	Sì, mediante il confronto tra vocaboli simili.

12	Spesso erano altre lingue che mi facevano capire il francese.
13	Sì, il francese è sempre stato un punto di riferimento per approcciare alle altre lingue.
14	Sì, perché anche se le lingue sono diverse presentano alcune somiglianze.
15	Mi ha aiutato più l'italiano che il francese, forse perché il mio livello di francese è mediocre. Alcune volte è stato utile quel poco che so di latino.
16	Sì.
17	Sì.
18	Certamente poiché essendo una lingua derivata dal latino presente molte cose in comune con alcune altre lingue europee.
19	Sì, più lingue conosce più è facile capire di sconosciute.
20	Sì.
21	Sì il francese mi ha aiutato perché è il più comprensibile/simile alle regole grammaticali italiane.
22	Le mie conoscenze in francese non sono state sufficienti a fermi comprendere in modo migliore i testi nelle altre lingue, ho sputato di più le mie conoscenze di spagnolo e di italiano.
23	Sì, molte lingue ho trovate molto simile al francese.
24	Sì, la comprensione delle altre lingue romanze, o in generale derivate dal proto-indo-europeo è migliorato.
25	Sì, a volte mi è stato utile per capire lingue come il provenzale, perché essendo molto delle lingue che abbiamo visto derivanti dal latino erano spesso facilmente ricollegabili a qualche aspetto che conoscevo sia della lingua francese che di quella italiana.
26	Oui le français fourni des racines étymologiques en plus qui permettent d'identifier des mots en roumain ou en espagnol.
27	Ho trovato più utili le mie conoscenze del latino, per la comprensione.
28	Sì.
29	Ø
30	Sì, poiché trattandosi di lingue latine, avevano molte similitudine tra di esse : delle desinenze ai vocaboli.
31	Più che il francese da solo, le conoscenze pregresse di altre lingue romanze – italiano, francese, qualche idea di spagnolo, il latino – mi ha aiutato tantissimo, proprio perché sono già abituate a confrontarle.
32	Mi hanno sicuramente aiutato lo spagnolo, il latino e l'italiano.
33	Sì sicuramente, perché ormai sono più abituata alla storia in francese quindi potevo mettere a confronto. Soprattutto per la conoscenza della lingua.
34	Certamente, mi hanno aiutato il francese, l'italiano, il portoghese ed il latino, grazie alle somiglianze delle strutture grammaticali e talvolta anche dei significati.
35	Sì, il francese è stato la lingua che mi ha aiutato di più, anche se avevo studiato spagnolo alla scuola media.
36	Sì, perché permette di arrivare ai significati attraverso le somiglianze.
37	Sì, abbastanza, anche se facevamo soprattutto riferimento all'italiano, al greco e al latino, per quanto riguarda la comprensione della sintassi e per trovare le radici alle parole.
38	Sì perché se qualcosa non era simile all'italiano era simile al francese o al latino.

3)

Élèves	Réponses à la question : <i>hai usato strategie differenti di comprensione a seconda che l'attività in classe fosse di francese o di storia ?</i>
1	Ho utilizzato sempre la stessa strategia ma nelle classi di storia cercavo di basarmi sul mio sapere personale per comprendere le attività in lingua straniera.
2	Sì.
3	Sì da quella di scuola.
4	No.
5	No.
6	Tutto sommato mi sono accorta che per i testi storici utilizzavo principalmente le mie conoscenze sull'argomento.
7	Sì, quando l'attività era di francese mi basavo di più sulla gramamtica della lingua, meltre per comprendere un argomento di storia mi servivo delle mia conoscenza storica.
8	Per quanto riguarda la storia ho sfruttato moltissimo le mie conoscenze di storia (argomenti studiati in italiano in storia o letteratura italiana) per i testi in francese ho sfruttato quanto più possibile le mie conoscenze della lingua.
9	Si, per francese mi sono concentrata molto sulla differenza ma ciò che sappiamo di grammatica e come si parla. In storia ho usato molto le mie conoscenze.
10	Nelle attività di storia ho usato il più possibile le conoscenze che avevo già per aiutarmi nella traduzione, ma nelle attività di francese non avevo questo vantaggio.
11	Sì.
12	No
13	No, ho utilizzato le stesse strategie. Forse però conoscendo la storia, a volte era più immediata la comprensione della attività di francese.
14	No.
15	Non particolarmente, per comprendere i testi di storia ho utilizzato a volte delle conoscenze pregresse sul tema.
16	Non ho usto strategie differenti.
17	No.
18	No.
19	Sì, le attività di storia erano facilitate dal fatto che gli argomenti erano quelli, che siano in francese o in altre lingue.
20	Sì penso.
21	Ho tradotto e studiato come nell'ora di codocenza di storia e geografia.
22	No, ho sempre cercato di tradurre i brani basandomi sulle mie conoscenze in ambito linguistico.
23	No.
24	Sì, in contesto storico cerco di notare concetti specifici.
25	Ho utilizzato strategie più o meno simili per le attività di francese che di storia; ho preferito concentrarmi sulla traduzione e i punti principali degli esercizi da svolgere per poi lavorare insieme al gruppo per avere un confronto.
26	Non, la compréhension du texte ne dépendait pas de la matière.
27	No, la strategia è sempre stata leggere e tradurre. I testi di storia hanno facilitato la traduzione, perché conoscendo il contesto è più facile comprendere.
28	No.
29	Non c'ero durante le lezioni di storia.

30	Le strategie utilizzate era la stessa. L'unica differenza è che in storia, per la maggior parte delle volte, conoscevano già l'accaduto e quindi era più semplice da capire il contesto.
31	Assolutamente sì, principalmente perché i testi erano di nature diverse – dialoghi in Francese, testi narrativi/descrittivi in storia. In storia potevo anche confrontare i testi, mentre in FRA avevano contenuti diversi.
32	Generalmente no, forse in alcune occasioni ho trovato più facile tradurre i testi di storia per il contesto storico e comunque grazie a conoscenze che già avevo.
33	Le strategie di comprensione sono state più o meno le stesse, alcune se cambiava la comprensione del contenuto, in francese era più a livello linguistico (differenze e analogie tra le lingue, mentre in storia più a livello di informazioni.
34	Non particolarmente, anche se per la parte di storia ovviamente utilizzavo le mie conoscenze in materia quando conoscevo già l'argomento.
35	Sì, in storia ho trovato l'attività più interessante perché bene o male gli argomenti si conoscevano e quindi mi hanno stimolato di più e il contesto mi ha aiutato.
36	Quando le attività erano di storia ho utilizzato anche le mie conoscenze di storia.
37	No, più o meno abbiamo utilizzato le stesse tecniche (lettura, comprensione e traduzione, per poi rispondere alle eventuali domande).
38	Sì, le attività di storia le trovavo meno divertenti perché erano molti dati e informazioni invece quelle di lingua era più simpatico svolgerle perché erano molto colloquiali ed era bello capire come la lingua è usata nel parlato o in un documento.

4. Transcriptions des interactions activités volet « DdNL »

1)

Extrait n°24 : « votai por Salazar »

Terrain français – classe de Seconde

Matière : histoire-géographie section européenne

Repère protocole : 1^{ère} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : le droit de vote des femmes en Italie après la seconde guerre mondiale

Langues des documents présents dans l'activité : italien, espagnol et portugais

Date de l'enregistrement : 16/10/2019

1 T : secondo voi cos'è questa immagine co- qual è questo documento e cosa: qual è-

2 A1 : euh femme portugaise

3 T : il suo

4 A2 : fait euh

5 T : il suo

6 A2 : euh

7 T : obiettivo

8 A3 : hum euh per inci- incitare

9 T : hum hum

10 A3 : ça se dit pas si/

11 T : si

12 A3 : le donne a votare

13 T : sì ok per-

14 A2 : per Salazar

15 T : per chi per chi

16 A2 : per Salazar

17 A3 : per Salazar

18 T : hum hum

19 A3 : Salazar/

20 T : e quale argomento da

21 A3 : oula

22 A2 : euh:

23 T : (rires)

24 A4 : ah ok euh:

25 A2 : °mulher portuguesa Salazar°

26 T : alors mulher portuguesa donc on avait dit femme portugaise

27 A1 : euh grâce

28 A3 : grâce au nouveau vote

29 A1 : au nouveau vo- euh enfin

30 A3 : à l'établissement des nouveaux

31 A1 : non

32 A4 : non à l'état nouveau

33 A2 : ten c'est quoi tens

34 A1 : à l'état nouveau

35 A4 : à l'Etat neuf

36 A3 : mais tens c'est quoi
 37 A2 : tens c'est quoi
 38 A3 : c'est dix
 39 T : hum
 40 A1 : il dit tiens
 41 T : un peu comme en italien
 42 A3 : non/
 43 A1 : non tiene
 44 A3 : en anglais
 45 A1 : tiene tiens
 46 A2 : tiens
 47 A4 : tiens
 48 T : tiene
 49 A4 : ok
 50 A3 : tiens
 51 A5 : euh
 52 A1 : il a établi euh par la famille
 53 T : hum:
 54 A2 : je pense que c'est pour changer le statut de la famille
 55 A1 : °a libertade familia°
 56 A2 : non c'est
 57 T : hum:
 58 A3 : ou peut-être ça va dire
 59 A4 : établir non/
 60 A3 : °libertade°
 61 T : tiene cosa tiene/
 62 A1 : ah stabilire
 63 A5 : ah
 64 A2 : oui
 65 T : hum hum
 66 A1 : la familia
 67 A2 : d'accord
 68 T : donc a estabilidade da familia donc la
 69 A1 : la sta- ah j'ai compris
 70 A5 : la stabilité
 71 A1 : stabilità
 72 T : hum hum
 73 A1 : je suis forte non
 74 A2 : stabilité
 75 A1 : c'est quoi le mot en français parce que ça me perturbe
 76 As : ben stabilité
 77 A3 : stabilisé
 78 As & T : (rires)
 79 A3 : c'est un peu facile (rires)
 80 A4 : XXXX XXXX français (rires)
 81 A5 : la liberté au niveau de la religion
 82 T : oui
 83 A5 : et de l'ordre social
 84 T : oui qu'est-ce que c'est la paz
 85 A3 : hum: bah
 86 A5 : la paz de persévérer alors peut-être le le but non
 87 A3 : la force

88 A5 : la force
89 T : hum:
90 A3 : la paz que perseveou
91 A5 : qui persévère euh
92 T : comment on dit
93 A1 : c'est écrit où
94 T : hum:
95 A1 : la patience
96 T : hum comment on dit hum ah comment on dit la paix en italien
97 A3 : ah euh
98 A2 : ah/
99 As : pace
100 A2 : ben là donc là c'est la paix
101 A1 : °la pace que preservou°
102 T : bon je vous l'ai un peu donné mais bon (rires)
103 A2 : qui préserve
104 A3 : XXXX (rires)
105 A2 : notre pays
106 T : hum hum
107 A3 : de la catastrophe et destruction de la guerre
108 T : hum hum

[...]

109 A1 : donc euh si ton mari
110 A2 : mari
111 A1 : ton frère
112 A2 : frères
113 As : non tes frères
114 A4 tes fils
115 A2 : hum
116 A1 : tes frères et tes enfants
117 A5 : tes fils
118 A3 : tes filles/
119 T : hum
120 A3 : fils
121 A5 : vivent
122 A1 : vivent
123 A3 : filles et fils
124 A4 : fils
125 A2 : qu'ils ne
126 A3 : d'accord
127 A2 : marchent
128 A1 : se nao marcharam
129 A3 : °d'accord°
130 A1 : se não
131 A5 : °c'est filhos°
132 A2 : qu'ils marchent/
133 A1 : marcharam
134 A5 : °c'était filhas°
135 A1 : para os campos de la
136 A2 : campos de euh

137 A3 : c'est logique là
 138 A1 : ah/ s'ils marchent
 139 A2 : de bataille
 140 A1 : dans la bataille dans
 141 T : hum: regardez la phrase
 142 A3 : sur le champ de bataille
 143 T : se não marcharam para os campos de batalha
 144 A5 : si ils ne-
 145 T : qu'est-ce que c'est não
 146 A1 : ah/ ils doivent
 147 A3 : ils ne marcheront pas
 148 A1 : participer à la bataille
 149 A2 : si ils naissent
 150 T : hum:
 151 A3 : non não c'est non s'ils ne marcheront pas
 152 A5 : non
 153 A2 : s'ils naissent pour marcher non
 154 A1 : non ils doivent parce que c'est des hommes
 155 T : comment tu le sais
 156 A3 : parce que c'est ça ressemble à l'anglais au français il y a ne (rires)
 157 T : ouais (rires)
 158 A2 : (rires)
 159 A5 : l'anglais/
 160 T : d'accord
 161 A3 : ben no não
 162 : A2 : ben XXX
 163 A5 : ah oui não
 164 A2 : ah/
 165 A5 : non
 166 A3 : je fais par logique
 167 A2 : ah oui
 168 A3 : en fait
 169 A2 : si ça marchait
 170 A3 : je je je me s- j'essaie toutes les langues
 171 A5 : ils ne marchent pas du coup en gros
 172 T : hum hum
 173 A1 : s'ils-
 174 A3 : ne marcheons
 175 A1 : n'allons marche
 176 A3 : pas pour le champ de bataille
 177 T : s'ils ne marchent
 178 A3 : pour nos champs de bataille
 179 T : pas
 180 A1 : pas-
 181 T : dans les champs de bataille
 182 A1 : bataille
 183 A2 : a Salazar o debes
 184 A1 : a Salazar o debes

185 A2 : o debes c'est quoi
 186 A1 : o debes
 187 A5 : au dieu
 188 T : à votre avis
 189 A2 : au droit le dieu
 190 T : hum:
 191 A5 : non
 192 T : c'est-
 193 A4 : devoir de de
 194 T : è un documento per dire alle donne
 195 A4 : hum
 196 T : di votare per Salazar
 197 A2 : ah euh
 198 T : quindi è un po'
 199 A2 : le devoir
 200 T : hum: se tue figli
 201 A5 : le droit
 202 T : non non sono morti
 203 A4 : au pouvoir euh
 204 T : a chi
 205 A4 : à Salazar au pouvoir
 206 As : ouais
 207 T : sì
 208 A5 : (rires)
 209 T : et
 210 A2 : pouvoir on l'avait déjà trouvé non
 211 T : o debes ça ressemble vraiment à à l'italien au français
 212 A1 : devoir
 213 A5 : devoir
 214 T : hum hum donc
 215 A5 : de
 216 T : en fait à Salazar
 217 A5 : de devoir
 218 A3 : de devoir
 219 A5 : de devoir
 220 A3 : faire ça
 221 A1 : °c'est le devoir°
 222 A2 : de de le faire de
 223 A1 : c'est le-
 224 T : hum: (rires)
 225 A2 : han (rires)
 226 T : è è lui che ha permitto questo donc c'est à lui que
 227 A4 : revient ce
 228 A5 : revient ce droit
 229 A2 : enfin
 230 T : hum:
 231 A2 : non
 232 A5 : c'est grâce à lui qu'il y a ça

233 T : d'accord donc c'est à lui que vous
 234 A5 : on doit ça pour lui
 235 T : oui/
 236 A1 : on doit faire ça pour lui
 237 T : donc vous lui
 238 A2 : donnez
 239 A1 : devez
 240 T : voilà (rires)
 241 A4 : ah/ c'est c'est
 242 A1 : debes
 243 A4 : ça veut dire qu'on le doit
 244 A2 : mais en fait depuis tout à l'heure on dit devoir en plus (rires)
 245 A1 : debes devez
 246 A2 : oui c'est horrible
 247 A4 : donc à Salazar
 248 A1 : mais dev-
 249 A5 : de devez
 250 A3 : non/
 251 T : c'est à Salazar que vous le devez en fait
 252 A3 : ah/
 253 A1 : c'est en gros c'est à
 254 T : c'est grâce à lui ouais
 255 A1 : c'est pour c'est à
 256 A3 : à Salazar
 257 A5 : c'est euh
 258 A3 : on le doit
 259 A2 : neveu/
 260 A4 : qu'on le doit
 261 T : si ton
 262 A4 : à Salazar qu'on le que nous le devons
 [...]

263 A2 : si ton amant
 264 A1 : parce que est mort
 265 A2 : doit mourir ou va mourir
 266 T : hum:
 267 A1 : foi mo- euh
 268 A2 : ne veut pas mourir
 269 A1 : fut mort
 270 A4 : não c'est ne
 271 A2 : ne veut pas mourir non
 272 A1 : non
 273 A4 : ne não c'est ne
 274 A1 : XXX mort
 275 A2 : ne veut pas
 276 A4 : il l'a trouvé tout à l'heure
 277 A1 : il est mort
 278 A2 : ne va pas mourir en terre étrangère
 279 A5 : oui/ c'es- ne não c'est ne

280 A2 : voilà en fait de de (rires)
 281 A4 : si ton amant
 282 A5 : si ton amb- am- amant
 283 A4 : ah
 284 A2 : ne va pas mourir en terre étrangère
 285 A5 : c'est quoi ça ça veut rien dire
 286 A3 : alors euh:
 287 A2 : en terre étrangère
 288 A5 : s'il ne va pas mourir en terre étrangère
 289 A1 : non s'il meurt
 290 A2 : ben s'il va pas se battre
 291 A1 : mais justement
 292 A2 : mais si
 293 A1 : s'il meurt en terre étrangère
 294 A4 : on le doit à Salazar s'il va pas mourir en terre étrangère
 295 A2 : voilà/
 296 As : ah/
 297 A3 : ah oui
 298 A1 : c'est ce que j'ai dit vous me dites non
 299 A2 : de quoi
 300 T : de quoi
 301 A3 : ah donc elle
 302 A2 : mais
 303 A3 : le a Salazar o deve o debes ça agit pour la phrase qui est à chaque fois
 304 A2 : oui
 305 T : voilà c'est ça en fait
 306 A4 : ah/
 307 A5 : bravo
 308 A2 : s'il ne va pas mourir
 309 T : et vous hum
 310 A2 : en terre étrangère c'est grâce à Salazar
 311 A2 : il m'a fallu une demi-heure pour comprendre
 312 T : c'est un peu-
 313 A1 : ah ouais
 314 T : comment vous pouvez dire
 315 A5 : s'il est pas mort
 316 A2 : t'as compris/
 317 T : vous savez quand on vous incite à faire quelque chose
 318 A4 : propagande
 319 T : oui
 320 A5 : oui une propagande ouais ah mais c'est totalement une propagande ça
 321 T : (rires)
 322 A2 : ah mais là c'est
 323 A5 : bah votai pour
 324 A2 : déjà le mot-
 325 A3 : Salazar/

2)

Extrait n°27 : « approximation Italie »

Terrain italien – classe de terza

Matière : histoire EsaBac

Repère protocole : 3^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : l'hérésie au Moyen Âge

Langues des documents présents dans l'activité : catalan, roumain, occitan, français

Date de l'enregistrement : 05/11/2021

1 A1 : i catari hum si pro- o no si pronunciano dentro una morale ascetica

2 A2 : non è tipo si protragono no no no non lo so hum quanto arrabia mi arrendo

3 A1 : si dichiarano dentro una morale ascetica et-

4 A3 : vai avanti

5 A1 : quindi protivat casatorie XX

6 A2 : sei calma poverina

7 A1 : cosa/

8 A2 : no [prénom A3 anonymisé]

9 A1 : eh:

10 A2 : don't be a bitch

11 As : eh/

12 A3 : queste parole

13 A1 : ah tipo rifiutono il giuramento di castita/ o no oppure lo vogliono il giuramento di castita no lo so si è considerando

14 A2 : secondo me è non lo vogliono

15 A1 : lo vogliono/

16 A2 : secondo me no

17 A2 : eh no perché cioè repu- tipo repudiano

18 A1 : repudiano

19 A2 : come repudiare

20 A1 : repudiare depunea

[...]

21 A1 : è apersa nel secolo decimo nel nella Francia del sud est nella regione della Languedoc e nei monti Pirenei

22 A3 : secondo me è

23 A4 : no/

24 A3 : sud vest secondo me è ouest

25 A1 : ah quindi

26 A3 : ovest

27 A1 : ovest sud ovest della Francia

28 A2 : che sarebbe

29 A1 : la regione della Languedoc

30 A2 : dove si parlano la lingua d'oc no XX

31 A1 : no è l'est

32 A2 : no vabbè raga

33 A1 : o no no forse hai ragione tu
34 A2 : boh Languedoc
35 A1 : forse hai ragione tu quindi è sud ou- sud ovest della Francia
36 A2 : eh sì
37 A1 : nella-
38 A2 : perché ci sono i Pirenei
39 A1 : regione della LanX nei monti Pirenei eh allora sudest i Pirenei sono al sudest della Francia
40 A2 : ma no
41 A3 : ma va
42 A2 : sono al sud ovest
43 A1 : scusa sulla Spania scusa scusa (rires) quindi
44 A2 : ci perdoni
45 A1 : sudovest della Francia nella regione della della Languedoc nei monti Pirenei e poi si espanse in tutta l'Europa
46 A2 : d'ovest/
47 A1 : d'ovest

[...]

48 A2 : e allora i visconti tolleravano e non pr- no no eh forse i visconti lo tolleravano e non proteggiavano l'eretg- l'eresia sulle loro terre e:
49 A1 : secondo me è pro- tipo praticavano no/
50 A2 : boh non lo so
51 T : (rires) eh secondo voi se l'ho s'ils le toléraient + s'ils le toléraient du coup
52 A2 : oui
53 T : est-ce que forcément ils le protégeaient ou pas
54 T : parce que
55 A2 : pas
56 T : s'ils le toléraient
57 A1 : pas parce que
58 A2 : hein/
59 A1 : se lo tolerano non lo proteggono
60 A2 : ah/
61 T : sì o no
62 A1 : no
63 T : no/
64 A2 : ah/ okay
65 A1 : parce que tolérer euh peut-être un avoir un signifie pas positive
66 T : oui/ ça c'est vrai + c'est vrai mais puisqu'ils le toléraient dans un certain dans un certain sens hum ils euh ils permettaient aussi que ces personnes elles soient là donc dans un certain sens elles les protégeaient aussi mais c'est vrai que le mot tolérer ça ça a pas forcément un sens très positif comme mot
67 A1 : quindi lo proteggono
68 A3 : proteggono
69 A2 : eh no a- aspetta
70 A1 : XXX
71 A2 : quindi lo proteggono o non lo proteggono
72 A1 : lo proteggono

73 A1 : cioè io ho capito che lo tolerano eh ma qui c'è scritto emai emai mi fa pensare a mai o jamais che si scrive in modo simile quindi magari lo tolerano ma non lo proteggono + ah no no casino/ allora non (rires) cioè non proteggono l'eresia nel loro nelle loro terre raga non lo so sì/ vai

74 T : (rires)

75 A2 : (rires) questa cose attitudine di toleranza

76 T : °XXXX spiegazione su questa cosa però XXX°

77 A1 : ah/ ok euh questa attitudine di toleranza ha per conseguenza la fine della dinastia e la perdita dell'indipendenza occitana ah/ voilà che è occitano

[...]

78 P : okay avete avuto qualche parola che oui/ sì molto immagino

79 A1 : oui un po'

80 P : però di base

82 A1 : fiind împotriva căsătoriei

83 A3 : però in base cioè

84 A1 : jurament di castita și considerând nașterea și chiar viața

85 A2 : ma scusami un attimo ma

86 A1 : allora che

87 A2 : i căsătoriei căsătoriei quelli

88 A1 : vuoi che siano

89 A2 : non è che possono essere tipo i catatrosse quindi

90 A1 : no per quelli sono i i catari

91 A2 : vabbè ci ho provato

92 P : căsătoriei qua ti dice jurament de castitate

93 A1 : eh sicuro pensiamo che loro-

94 P : quindi a che cosa

95 A1 : rifiutavano il giuramento di castità perché questo depunea era una

96 P : hum:

97 A1 : XXXX

98 A2 : pensavamo boh quindi

99 P : invece depunea de

100 A1 : eh

101 P : pu na cosa può essere

102 A1 : tipo

103 A2 : ah forse

104 A1 : °deporre°

105 P : come la gallina de-

106 A3 : depone

107 P : deporre ok questo depunea

108 A2 : e qui le nostre

109 P : depunea deporevano giuramento

110 A2 : quindi le nostre credenze

111 P : di castitate

112 A2 : sono state

113 P : okay/

114 A2 : XXXX

115 A1 : lo rifiutavano cioè

116 A2 : no no
 117 P : deporevano cioè
 118 A2 : quindi erano favorevoli
 119 A1 : ah/
 120 P : deporre nel senso di prestare
 121 A1 : ah:
 122 P : giuramento di castità e quindi questi căsătoriei hum hum
 123 A2 : quindi non abbiamo capito nulla
 124 A1 : hum: non so casa/
 125 P : hum
 126 A1 : le donne no o i monaci
 127 A2 : secondo me °i monaci°
 128 P : quindi a da fare con la casa e con la castità
 129 A3 : casa e castità
 130 P : qui
 131 A2 : o magari le suore non lo so
 132 P : no euh eh eh quindi catari si hum pentru per moralia ascetica quindi
 133 A2 : possono essere tipo i monasteri
 134 A1 : le chiese/
 135 P : no allora volendo
 136 A2 : desperando (rires)
 137 P : la morala ascetica okay in che modo morale ascetica
 138 A2 : se-
 139 P : castità
 140 A2 : sì XX
 141 P : casa quindi cos'è che facevano
 142 A2 : stavano a casa
 143 P : non si
 144 A1 : muovevano
 145 P : no ++
 146 As : non si sposavano/
 147 P : sposavano
 148 A1 : okay
 149 A2 : oddio non si sposavano
 150 P : non si sposavano perché facevano il giuramento di castità
 151 A1 : ah/
 152 A2 : s
 153 P : okay
 154 A1 : prof lo testo lei lo conosce o conosce il rumero
 155 P : eh/
 156 A1 : conosce il rumeno o conosce il testo
 157 P : conosco lo spagnolo quindi mi è più facile
 158 A1 : veramente/
 159 P : casarse spagnolo vuol dire sposarsi
 160 A1 : ah/
 161 P : la casa
 162 As : ah/
 163 A1 : vero

3)

Extrait n°31 : « progression intercompréhension intégrée 2 »

Terrain français – classe de Seconde

Matière : histoire-géographie section européenne

Repère protocole : 4^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : la Vallées des Temples

Langues des documents présents dans l'activité : roumain, sicilien, italien et espagnol

Date de l'enregistrement : 06/12/2019

1 A1 : area archeologica

2 A2 : hum aire archéologique

3 A1 : la vallée des temples-

4 A2 : ou zone archéologique

5 A1 : ouais peut-être la vallée des temples

6 A2 : hum

7 A1 : en romain vallée des temples euh se situe à l'- au au sud-est

8 A2 : sud-est

9 A1 : au sud-ouest non

10 A2 : c'est ouais peut-être

11 A1 : attend

12 A2 : vest ouest ça ressemble à

13 A1 : Agri- attend Agrigento ouais je crois que c'est plus à au sud-ouest

14 A2 : hum du coup oui attend

15 A1 : ouais

16 A2 : oui c'est plus sud-ouest

17 A1 : ouais

18 A2 : Agrigento

19 A1 : la péninsule euh sicilienne

20 A2 : sicilienne

21 A1 : Agrigento

22 A2 : hum euh (rires) pe deadul

23 A1 : peut-être

24 A2 : euh:

25 A1 : peut-être

26 A3 : in avant euh

27 A2 : Jésus Christ

28 A3 : ouais

29 A1 : les Grecs

30 A2 : hum

31 A1 : ont fondé

32 A2 : ouais je crois que c'est ça

33 A1 : ouais

34 A2 : hum en cinq cinq cent quatre-vingt avant Jésus-Christ

35 A1 : ouais

36 A2 : euh

37 A1 : ah oui les grecs ont fondés
 38 A3 : Akragas ont fondés
 39 A2 : hum Akragas
 40 A1 : dans l'année quatre cent six
 41 A2 : après il y a aussi ouais
 42 A1 : avant Jésus-Christ
 43 A2 : et euh elle a été détruite par les Carthaginois
 44 A3 : et euh euh
 45 A2 : et reconstruite
 46 A1 : et reconstruite par le tyran-
 48 A2 : par le Timoléon
 49 A1 : de-
 50 A2 : de Syra- de Syracuse
 51 A1 : de Syracuse ouais
 52 A2 : ensuite
 53 As : fost-
 54 A1 : peut-être
 55 A3 : c'est quoi cette langue (rires)
 56 A2 : c'est pas du c'est pas du portugais
 57 A3 : non
 58 A1 : c'est pas du sicilien peut-être/
 59 A2 : on l'avait déjà lu le sicilien il me semble
 60 A1 : non c'est pas du sicilien je sais pas
 61 A3 : non ça serait plus près de l'italien
 62 A2 : je sais plus de
 63 A1 : ouais
 64 A2 : ouais c'est vrai non mais
 65 A1 : après-
 66 A2 : il y a des accents assez spéciaux c'est peut-être une langue de de la de l'est
 67 A1 : ah/
 68 A2 : comme le roumain peut-être ça ressemble beaucoup le roumain c'est une langue romane aussi
 69 A1 : ouais peut-être ah beh c'est peut-être que tu sais euh c'est
 70 A2 : je sais pas XX
 71 A1 : ben le roumain il y a un truc comme ça ouais peut-être
 72 A2 : un pays de l'est
 73 A1 : ouais peut-être
 74 A2 : ça me fait penser à non ça me fait penser à non j'allais dire République Tchèque mais c'est pas du tout comme ça
 75 A1 : non
 76 A2 : le tchèque mais le sigle ça me fait penser à ça
 77 A1 : hum
 78 A2 : ensuite donc là XX
 79 A1 : là c'est pas la même langue parce que tu vois greci ça s'écrit comme ça
 80 A2 : ouais
 81 A1 : et là ça s'écrit comme ça
 82 A2 : ouais c'est c'est pas le même XXX donc on sait pas trop
 83 A1 : euh:

84 A2 : donc on en était à cette +
 85 A1 : oulalala
 86 A3 : d'intre ça serait entre
 87 A1 : ouais
 88 A2 : où à l'intérieur
 89 A3 : °ouais à l'intérieur°
 90 A2 : comme dentro
 91 A1 : dans cette idée là (rires)
 92 A2 : hum (rires)
 93 A3 : °cele mai°
 94 A2 : les importants
 95 A3 : euh
 96 A1 : ah c'est peut-être un un endroit important
 97 A2 : la mer méditerranée
 98 A1 : de la mer méditerranée
 99 A2 : ouais oui c'est comme un endroit très important pour le commerce on avait dit
 100 A1 : ouais
 101 A2 : que
 102 A1 : dans la période romaine la-
 103 A2 : ouais orasul
 104 A1 : elle se ça se nommait Agrigentum
 105 A2 : ouais ++
 106 A3 : °dupa° oula
 107 A2 : le l'e- l'em- l'empire romain des Alpes
 108 A3 : c'est peut-être depuis dupa
 109 A2 : ouais peut-être
 110 A1 : hum +
 111 A2 : depuis l'empire romain des Alpes
 112 A3 : c'est comme comme la XXX
 113 A2 : je sais pas mais °XX°
 114 A1 : après la ah oui peut-être le l'apogée ou un truc un peu comme ça
 115 A2 : hum
 116 A1 : de l'empire romain
 117 A2 : je sais pas mais ou l'extension non
 118 A1 : ouais ensuite ++ alors là euh
 119 A2 : euh locuteurs locutorii
 120 A3 : je comprends vraiment rien (rires)
 121 A1 : alors là euh
 122 A2 : les locuteurs
 123 A3 : °acropole°
 124 A1 : ah je sais pas ce que ça veut dire
 125 A2 : déjà acropole donc au nord
 126 A3 : au nord de l'acropole
 127 A2 : de l'acropole voilà
 128 A1 : ouais (rires)
 129 A2 : déjà ça c'est compréhensible après locutorii-
 130 A1 : ah/ peut-être qu'ils se sont déplacés
 131 A2 : ça peut être locuteurs

132 A1 : tu sais
 133 A2 : oui
 134 A1 : ils ils ont migrés
 135 A3 : ah ouais/
 136 A1 : vers
 137 A2 : veicu- vehi-
 138 A1 : le nord de l'acropole
 139 A2 : vechiul en plus donc ça ressemble à
 140 A1 : ouais
 141 A2 : véhicule aussi
 142 A1 : ouais
 143 A2 : au nord de l'acropole martur- euh martyrs non
 144 A1 : ah euh glorios la gloire
 145 A2 : la gloire donc peut-être des martyrs glorieux ou
 146 A1 : hum ouais un truc comme ça
 147 A2 : Akragas
 148 A1 : c'est il y un et donc les monuments qui sont dedans
 149 A2 : qui peut-être les monuments qui glorifient certains généraux
 150 A1 : ouais
 151 A2 : comme le temple ou certains dieux plutôt
 152 A1 : oui
 153 A3 : ouais
 154 A2 : comme le temple
 155 A3 : il y a Jupiter
 156 A2 : de Jupiter
 157 A1 : Dioscuri
 158 A3 : Athena
 159 A2 : ah oui c'est Castor et Pollux °je crois°
 160 A1 : hum ouais
 161 A2 : temple d'Hercules
 162 A1 : il y a Athena Demeter
 163 A2 : le temple de la Concorde
 164 A1 : Herei c'est peut-être At-
 165 A2 : Hermès
 166 A1 : Hera
 167 A2 : ou Hera on sait pas
 168 A1 : ouais Herei Hera
 169 A2 : Athena Demeter
 170 A1 : Concordei
 171 A2 : la Concorde °voilà°
 172 A1 : donc dove si trova la valle dei templi
 173 A2 : euh la valle dei templi si trova
 174 A1 : vicino a
 175 A2 : su
 176 A1 : al sud-est
 177 A1 : a Agrigento
 178 A2 : sud-ouest
 179 A1 : della ci- città

180 A2 : della Sicilia
181 A3 : Agrigento/
182 A1 : ouais vicino
183 A2 : oui (rires)
184 A1 : Agrigento

4)

Extrait n°36 : « organisation sociale au Moyen Âge »

Terrain italien – classe de *terza*

Matière : histoire EsaBac

Repère protocole : 2^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : les années 1000

Langues des documents présents dans l'activité : catalan, espagnol, français et portugais

Date de l'enregistrement : 22/10/2021

1 A1 : cleros è il clero altrimenti noto come tanti [prénom A2 anonymisé]
2 A2 : ma cos- scusa cosa
3 A1 : la piramide
4 A2 : cos'hai detto
5 A1 : clero significa clero
6 A2 : ah/
7 A1 : tanti [prénom A2 anonymisé] XXX è secondo le [prénom A2 anonymisé]
8 A2 : ah grazie è come no non devo dirlo sta registrando andiamo avanti
9 A1 : nobilità
10 A2 : okay
11 A3 : °nobili-°
12 A1 : nobilità
13 A3 : °ità°
14 A1 : campesinos eh non zapatori non campagnoli contadini
15 A2 : zapatori
16 A1 : servi ser- siervos schiavi o servi più
17 A2 : bene
18 A1 : gentilmente
19 A2 : esatto quindi dobbiamo leggere
20 A3 : question directrice
21 A4 : quelles sont-
22 A3 : du document
23 A4 : les différentes
24 A3 : quelles sont les différentes couches sociales du système féodal
25 A2 : sociales du système féodal
[...]
26 T : vous avez traduit alors en français
27 A2 : euh en français
28 T : en français oui en la traduction française et italienne
29 A4 : ah oui oui
30 T : de clero
31 A4 : oui
32 A2 : ah ok ok

33 A4 : XXX
 34 A2 : euh:
 35 A4 : XXXX
 36 T : avete fatto in fr- in
 37 A2 : in italiano
 38 T : italiano
 39 A2 : adesso-
 40 T : et en français
 41 A2 : adesso facciamo anche in francese
 42 T : ok
 43 A2 : ok
 44 T : alors
 45 A2 : eh:
 46 A1 : mais
 47 A2 : clerge
 48 A1 : vous nous entendre si nous le tenez
 49 T : sì sì sì
 50 A2 : ah ok euh cler- clergique cler-
 51 T : c'est le clergé
 52 A2 : clergé ok
 53 T : clergé
 54 A3 : clergé
 55 A2 : clergique c'est la personne qui est partie du clergé
 56 T : hum:
 57 A2 : ou c'est l'adjectif
 58 T : alors le clero en français ça se traduit par clergé d'accord
 59 A2 : ok
 60 T : c'est l'organisation
 61 A2 : ok ok hum: penso
 62 A1 : nobilité
 63 T : non c'est pas nobilité
 64 A2 : noblet- non non (rires) euh
 65 T : ça commence pareil no
 66 A2 : nobleté no- noblesse
 67 T : noblesse oui
 68 A1 : ah/
 69 A2 : ok euh:
 70 A1 : noble/
 71 A2 : noblesse
 72 A4 : esse
 73 A2 : s ancora credo un'altra °noblesse° + euh campesinos contadini euh
 74 T : hum hum
 75 A1 : euh: non lo so euh
 76 T : alors qu'est-ce que ça peut être conta- campesinos
 77 A2 : contadini
 78 T : sì in italiano contadini in francese
 79 A2 : (rires)
 80 A3 : contadine/
 81 A2 : °cosa° euh:
 82 A3 : agri-
 83 A1 : (rires)
 84 A3 : col-

85 A2 : agricol
 86 A3 : teur
 87 A2 : agricole ah
 88 T : allora
 89 A2 : ma non è che-
 90 T : effettivamente dans le premier texte vous avez agricole
 91 A1 : °agricol°
 92 A2 : ah
 93 A1 : agricoltore
 94 T : quindi potrebbe essere agricoltore le persone che lavorano il campo
 96 A2 : ok
 97 A3 : agricol-
 98 T : mais aussi en français on peut parler d'un d'un autre mot pour dire les campesinos
 99 A3 : les
 100 T : hum: est-ce que vous avez déjà entendu parler de paysan/
 101 A2 : ah ok
 102 A? : XXX
 103 T : paysan
 104 A2 : ok
 [...]

105 T : e siervos qu'est-ce que c'est
 106 A4 : ah s
 107 A2 : euh s-
 108 A3 : serf/
 109 A1 : serviteurs
 110 T : c'est des serfs effectivement et est-ce que c'est la même chose que des esclaves
 111 A2 : hum: °servants°
 112 A1 : °non°
 113 T : perché vedo che in fran- in italiano avete
 114 A1 : no no no
 115 T : (rires) sì
 116 A2 : no va XX euh:
 117 T : qu'est-ce que c'est des serfs par rapport aux paysans i ser- euh i servi cosa sono in
 compara hum comparativamente
 118 A2 : ah
 119 T : con i contadini
 120 A2 : euh non hanno libertà
 121 T : sì
 122 A2 : sono
 123 A1 : anche i contadini
 124 A2 : sotto sì/ non hanno
 125 A1 : i servi servono
 126 A2 : nulla di più
 127 T : (rires)
 128 A2 : non hanno come si dice
 129 A1 : i servi sono nella casa del padrone a
 130 A1 : quindi lavorano nella casa forse
 131 A2 : a farsi sfruttare
 132 A2 : perché no
 133 T : hum hum
 134 A2 : quindi (rires) hum °servants ser-° servants/
 135 T : (rires) i servi sono XX

136 A2 : ok o
 137 T : ok et donc cette pyramide comment elle est organisée questa piramida
 138 A2 : euh
 139 A1 : eh Dio Dio
 140 T : sì (rires) le dieu la religion
 141 A2 : ok
 142 T : ok/
 143 A3 : le roi
 144 A1 : le roi
 145 A2 : la
 146 A1 : noblesse
 147 A2 : noblesse clergé
 148 T : alors vous avez vu que pour le clergé et la noblesse il y a deux d'accord
 149 A2 : ok
 150 T : donc qu'est-ce que ça représente
 151 A2 : euh la société
 152 T : comment on dit en français alta
 153 A2 : il y avait
 154 A3 : les ducs les marques les com- les comtes
 155 T : oui donc ça c'est la noblesse
 156 A1 : euh
 157 A3 : haute
 158 A2 : haute
 159 A1 : haute
 160 T : haute hum hum
 161 A1 : et aussi le cler
 162 T : gé
 163 A1 : le clergé
 164 A2 : clergé

5)

Extrait n°37 : « anelleniche »

Terrain français – classe de Seconde

Matière : histoire-géographie section européenne

Repère protocole : 5^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : la Sicile romaine

Langues des documents présents dans l'activité : catalan, roumain et italien

Date de l'enregistrement : 20/12/2019

1 A1 : les langues analytiques °non je sais pas c'est ah non°
 2 P : alors non il faut
 3 A2 : les Grecs sont
 4 P : découper le mot
 5 A2 : tous les noms des siciliens mentionnés de enfin par l'arpinate c'est XX
 6 P : ouais arpinate ça je connais pas + en tout cas
 7 A2 : les langues
 8 P : vous avez compris l'idée
 9 A2 : oui

10 P : peu importe où c'est qu'ils sont mentionnés c'est qu'en tout cas tous les noms siciliens sont grecs à cette époque

11 A2 : les langues ane- aneli- lleniche

12 P : alors qu'est-ce que ça peut vouloir dire anelleniche

13 A2 : °je sais pas°

14 P : vous avez à l'intérieur vous trouvez un mot que vous comprenez

15 A3 : iche (rires)

16 P : non dans anelleniche quel est le mot que vous retrouvez que vous avez relu il y a pas longtemps déjà ++

17 P2 : anelleniche

18 A2 : °je sais pas°

19 P : elles bloquent sur anelleniche

20 T : sur/

21 P : anelleniche

22 T : °c'est où°

23 A2 : quatrième ligne

24 P : alors je leur ai dit qu'il fallait qu'elles retrouvent le mot de base-

25 T : ah/

26 P : et qu'après elles comprendraient mais euh elles trouvent pas

27 P2 : trouver le radical

28 T : oui c'est

29 P : mais pourtant vous l'avez rencontré dans un autre texte euh un peu avant je crois

30 A2 : euh

31 P : je crois qu'en catalan il y est le le radical oui il y est

32 T : oui c'est peut-être parce qu'il y a une consonne devant le a et qui est peut-être euh: ++

33 A2 : je sais pas

34 T : (rires)

35 A3 : mais en plus je m'en souviens du mot je sais que je l'avais vu

36 T : en gros donc ça pourrait être des langues euh:

37 A3 : là/

38 P : voilà

39 T : hum hum

40 P : hel·lènica alors ça veut dire quoi hellénique les hellènes c'est qui les hellènes il y a une il y a eu une Hélène célèbre en plus hein qui les représentent

41 T : oui (rires)

42 P : qui est l'Hélène la plus connue de l'histoire

43 T : (rires)

44 A2 : Hélène de Troie

45 P : hein oui

46 A2 : non je sais pas je me souviens que le cheval de Troie

47 P : ouais c'est ça

48 T : oui (rires)

49 A2 : c'est qui qui ça s'appelle l'Hélène

50 T : et donc elle vient

51 A2 : oui c'est celle qui déclenche la guerre

52 P : c'est celle qui déclenche la guerre de Troie

53 A2 : avec Paris

54 A3 : celle avec celui qui se fait tuer et qui se fait trainer

55 T : (rires)

56 A2 : non (rires) non c'est celle avec son frère c'est l'autre avec Paris celui qui sait pas se battre (rires)

57 A3 : ah oui et qui après part dans le petit chemin

58 A2 : oui (rires)
 59 A3 : ok ça va
 60 P : donc Hélène elle venait d'où Hélène
 61 A3 : de Troie non
 62 P : ah non
 63 A3 : ben non
 64 P : elle a été enlevée par les Troyens mais elle vient d'où
 65 A2 : eh j'ai pas trop compris ça justement
 66 P : qui c'est qui fait la guerre aux Troyens
 67 A3 : les euh ah c'est horrible les euh
 68 A1 : je sais pas ce que ça
 69 A2 : les euh les c'est avec Achilles non/
 70 P : ouais
 71 A3 : les °aX°
 72 P : et c'est quelle civilisation ça
 73 A1 : °XX°
 74 A3 : les Grecs/
 75 P : oui
 76 A1 : °moi ça me XX°
 77 A3 : oui
 78 P : donc les hellènes sont les Grecs
 79 P2 : (rires)
 80 A3 : ah ok
 81 P : donc hellénique ça veut dire grec donc quand vous a-
 82 A : anelleniche/ ça doit être
 83 P : alors du coup alors parce que quand on dit influence hellénique ça veut dire influence grecque là on parle des langues Anelleniche
 84 A2 : °pas°
 85 P : mais le préfixe a vous le connaissez
 86 A2 : les langues qui ne sont pas d'influence grecque
 87 P : voilà c'est le a privatif
 88 P2 : comme dans analphabète
 89 P : voilà celui qui ne connaît pas l'alphabet athée celui qui ne croit pas en Dieu donc les langues anelleniche c'est les langues qui ne sont pas le grec
 90 A2 : donc les langues qui ne sont pas d'origine euh de-
 91 A3 : ouais
 92 P : d'origine grecque c'est pareil
 93 A2 : d'origine grecque
 94 P : hum
 95 A2 : euh/ venaient probablement encore étaient encore probablement parlées dans les campagnes et et utilisées dans les cultes religieux fortement
 96 A3 : traditionnels-
 97 A2 : traditio- ouais traditionnels
 98 P : hum
 99 A2 : mais elles étaient sans doute
 100 A3 : exclues
 101 A2 : exclues
 102 A3 : da toute
 103 A2 : de toutes de de
 104 A3 : de toutes les maisons
 105 A2 : de tout de
 106 A3 : non de domain-

107 A2 : de tous les hauts domaines et de l'écrit- de l'écriture

6)

Extrait n°44 : « Marquis de Pombal »

Terrain italien – classe de *quarta*

Matière : histoire EsaBac

Repère protocole : 5^{ème} séance de l'expérimentation

Thème travaillé : Les Lumières en Europe

Langues des documents présents dans l'activité : catalan, roumain, français, portugais

Date de l'enregistrement : 02/12/2021

1 P : [prénom A1 anonymisé] cos'hai sentito/

2 A1 : hum: ho sentito la- laicização che può essere non so mi viene in mente laicizzazione

3 A2 : sì

4 A1 : però non so se sia giusto vabbè

5 A2 : bravo

6 A1 : e poi qualcosa sul boh che ha creato delle scuole scuole minori non lo so (rises)

7 A2 : scuole regale

8 A1 : e scuole sì regge quelle

9 A3 : e anche che erano tipo

10 A4 : sucola do commercio

11 A5 : erano le medie

12 A6 : di scienze naturale

13 A2 : sì

14 A3 : esatto e poi ha parlato anche del fatto che-

15 A7 : sì anch'io avevo ho capito che avesse fatto tipo delle sc- che avesse fatto pure delle scuole

16 A4 : sì ha fatto aula do commercio

17 A5 : quelle minori

18 A3 : e ha fatto il-

19 A5 : erano tipo medie

20 A4 scuola do commercio

21 A7 : esatto

22 A3 : medie superiori e poi ha fatto la

23 A2 : aulo di commercio

24 A3 : delle scuole sì

25 A7 : e anche

26 A3 : sì

27 A7 : qualcosa di tipo matematiche scienze-

28 A4 : introdotto-

29 A3 : sì perché ha ha introdotto

30 A2 : sì matematica e na-

31 A8 : sì di scienze naturali

32 A4 : matematiche di scienze

33 A4 : e

34 A2 : natura

35 A4 : natura

36 A3 : e- esatto

37 A2 : scienze

38 A8 : scienze naturali
 39 A3 : anche tipo-
 40 P : nella città di
 41 A4 : XXXX
 42 A2 : scienze naturali
 43 P : vi ricordate la città
 44 A4 : Coimbra
 45 A7 : è tipo Lisboa no
 46 A2 : quale/
 47 P : la università de/ Co-
 48 A5 : quello che era scritto Co-
 49 46 P : Co- Co-
 50 A2 : comida
 51 P : una città del Portogallo
 52 A3 : Co-
 53 A5 : quella cioè dove c'è non lo so boh
 54 A3 : Co:
 55 A4 : XXXX
 56 A1 : Cordoba non so (rires)
 57 P : Coimbra
 58 A3 : Co-
 59 P : Coimbra/
 60 A7 : Coimbra/
 61 P : Coimbra ok/
 62 T : ok
 63 A2 : Co-
 64 T : donc la laïcisation
 65 A4 : XXXXX
 66 T : pourquoi il a fait ça à votre avis
 67 A2 : en suivant les les pensées euh du siècle
 68 T : ouais et du coup donc les pensées illuministes pourquoi elles enfin c'était quoi le problème avec la religion en fait
 69 A2 : ah ah bah euh
 70 A6 : euh
 71 A5 : hum
 72 A3 : le dogmatisme
 73 A6 : euh
 74 A2 : oups ben elle elle voulait euh la population des avec leurs idées et
 75 A6 : ouais elle
 76 A2 : elle influençait directement la population
 77 A6 : °come si dice oppresse°
 78 T : ouais et donc l'é- enfin d'éducation à cette époque finalement elle était enfin comment dire qui contrôlait un peu l'éducation
 79 A2 : bah c'était la religion
 80 T : oui et en particulier est-ce que vous connaissez un ordre qui euh
 81 A6 : euh ge-
 82 A4 : ge-
 83 As : gesuiti
 84 A2 : °gesuiti°
 85 T : sì bene
 86 P : euh parce qu'on l'a fait hier
 87 T & As : (rires)

88 P : ils trichent ils trichent
 89 A2 : bah non c'est pas de la tricherie
 90 A5 : pourquoi
 91 P : ok/
 92 A5 : tricher
 93 P : no sto scherzando eh on a on a parlé hier de ça justement de du fait que le savoir en général en euh au dix-septième siècle était de l'église effectivement non
 94 A3 : hum
 95 T : ok et en Italie et en France du coup la laïcisation de l'enseignement vous savez quand ça c'est-
 96 A2 : c'est bien plus tard
 97 A4 : ouais
 98 A2 : je pense au vingtième siècle
 99 A6 : ouais
 100 A4 : be-
 101 A2 : en Italie je sais pas quand mais en France
 102 A6 : c'est
 103 A2 : c'est 1906 je pense
 104 T : ouais
 105 A6 : sarà 1912 le prime scuole pubbliche
 106 A2 : quanto/
 107 A6 : 1912 mi pare la prima scuola publico boh
 108 A2 : hum
 109 A6 : vabbè poi
 110 T : il y avait les lois de euh un célèbre ministre français qui a fait l'école laïque et obligatoire
 111 A2 : ah euh:
 112 A3 : je sais pas
 113 T : Jules Ferry/
 114 A2 : ah oui
 115 A4 : qui/
 116 T : Jules Ferry/ (rires)
 117 A2 : Jules Ferry
 118 A3 : Jules
 119 T : mai sentito/
 120 A2 : oui
 121 T : non/
 122 A4 : Giulio come si dice
 123 A2 : il y a pleins d'école qui s'appellent comme ça
 124 T : bon autre chose où/
 125 A2 : euh:
 126 A3 : j'ai entendu qu'il a parlé de euh il a dit après la mort du du roi mais
 127 T : oui
 128 A3 : oui j'ai plus entendu quoi mais quelque chose s'est passé après la mort du roi
 129 A2 : et euh-
 130 T : donc en fait-
 131 A2 : non non + c'était-
 132 T : donc en fait ce marquis après la mort du roi il est devenu finalement à la tête de l'état un peu comme Mazarin
 133 A3 : hum
 134 A2 : et du coup ce que j'avais compris c'est qu'il avait suivi les idées des de philosophes
 135 T : voilà c'est ça
 136 A2 : et c'était Sanchez et Verrey

137 T : ouais

138 A4 : (rires)

139 T : ces voilà ces comment dire

140 A2 : il y avait les photos

141 T : ouais ces réformes ont été faites par rapport aux idées illuministes pour moderniser justement le Portugal et surtout l'éducation au Portugal

5. Réponses questionnaires sur les activités disciplinaires

1)

Élèves	Réponses à la question : <i>as-tu pensé intéressant de travailler sur d'autres langues en cours de DNL ? Pourquoi ?</i>
1	Oui, comme ça on a une vision du cours étudié, depuis un autre pays.
2	Cela apporte un regard différent mais aussi de mieux comprendre le cours.
3	Oui car on se rend compte que sans avoir appris la langue on arrive à comprendre énormément de mots.
4	Oui c'était intéressant j'ai pu découvrir d'autres langues.
5	Oui cela apporte une richesse de contenu.
6	Non.
7	Oui car les langues étudiées provenaient du latin donc on a pu comprendre certaines choses.
8	Oui, je trouve cela très intéressant car cela permet de réfléchir et d'étudier de différente manière le cours plutôt que s'il était banal cela est beaucoup plus intéressant car cela nous permet X nous exprimer en groupe X et ensemble X un sujet.
9	Oui ça a été intéressant car ces activités m'ont permis de découvrir que beaucoup de langues se ressemblaient et avaient des similitudes. C'était également intéressant parce que j'ai pu développer des techniques de compréhension de la langue lorsque je comprends pas quelque chose.
10	Oui car cela m'a fait remarquer des similitudes dans certaines langues et au contraire ça m'a aidée à réaliser que des langues je pensais pourtant très proches comme l'italien et l'espagnol par exemple n'étaient pas si similaires que ce que je pouvais penser.
11	Oui j'ai trouvé cela intéressant car comme en Dnl nous travaillons sur l'histoire géographie en Italie, on a travaillé cette matière avec d'autres pays et d'autres langues.
12	Le fait de travailler avec c'autres langues m'a considérablement plu car je trouve que cela permettait un certain rapprochement avec la culture étudié ainsi qu'une pluralité de point de vue, tout en permettant la comparaison des langues entres elles.
13	Oui car cela a permis de voir dans une autre langue des lieux.
14	J'ai trouvé ça intéressant de voir comment sans connaître la langue on arrivait à traduire, et de me rendre compte à quel point ces langues se ressemblent grâce à leur origine commune : le latin.
15	Oui mais j'ai trouvé que cela n'était pas assez poussé, j'aurai trouvé ça tellement intéressant un cours d'histoire en portugais par exemple
16	Oui c'était intéressant d'autant plus que les études étaient en rapport avec notre programme c'est-à-dire la Sicile.
17	Oui car cela m'a permis de découvrir d'autres langues.
Élèves	Réponses à la question : <i>Hai trovato interessante lavorare su e con altre lingue in storia ? Perché ?</i>
1	Ho trovato interessante e anche divertente questa attività perché è stato un modo differente per imparare la storia.
2	Sì, perché ho imparato termini storici in altre lingue.
3	Sì, ho visto la storia in un modo differente.

4	Perché sono molto interessante nella cultura di tutto il mondo.
5	Sì, perché mi ha aiutato a comprenderle meglio.
6	Sì, perché ho imparato termini storici in lingue straniere e anche la visione di altri paesi su certi avvenimenti.
7	Sì, perché ho imparato molti termini storici in lingue straniere.
8	Sì poiché, conoscendo vagamente gli argomenti trattati, è stato più semplice tradurre e quindi più soddisfacente. Molto interessanti inoltre le traduzioni dei nomi.
9	Sì, perché così ho capito che la storia è sempre la stessa, anche se ci siamo molto soffermati su approfondimenti.
10	Sì, era difficile ma divertente.
11	Sì ! storia è una delle materie che trovo più interessante e mi è piaciuto lavorare su testi storici cercando inoltre di comprendere una lingua diversa della mia lingua natale.
12	Sì, perché spesso, parlando del passato, alcune parole sono simili ad altre lingue rispetto a termini più moderni.
13	L'ho trovato interessante e anche divertente, è stato bello affrontare nuove lingue che se non non avrei analizzato in altre situazioni.
14	Sì, penso che sia un'opportunità per imparare qualcosa di nuovo.
15	Sì, perché storia è una materia che mi appassiona particolarmente e l'attività ci ha permesso di cambiare la prospettiva di apprendimento.
16	L'ho trovato molto interessante ma avrei preferito avere nelle ultime pagine anche la traduzione dei testi per consolidare e affermare le nuove nozioni.
17	Sì, perché per uno stesso argomento dovevamo tradurre e capire testi in lingue diverse, anche vedere come si chiamano i personaggi storici, ... in altre lingue.
18	Sì.
19	Sì, anche perché conoscendo gli argomenti in storia, mi è stato più facile comprendere il testo.
20	Sì per fare nuove esperienze e migliorare la lingua.
21	Sì perché è più interessante capire le altre lingue seguendo una storia concreta.
22	Studiare storia in francese non è diverso solo perché la si studia in un'altra lingua ma anche perché la si studia in maniera diversa, con un metodo diverso, è stato curioso scoprire come questa materia venga studiata in Francia.
23	Sì per amplificare i raggi di conoscenze.
24	Sì, da una prospettiva diversa dei concetti.
25	Sì è stato molto interessante perché mi ha permesso di comparare diverse lingue nelle loro somiglianze e differenze.
26	Lorsqu'on lit des textes dans d'autres langues on remarque aussi un point de vue différent qu'il est très intéressant d'étudier.
27	Sì, perché permette di imparare contemporaneamente le lingue e la storia.
28	Sì, anche se spesso non è stato molto facile.
29	Ø
30	Sì, per apprendere i diversi modi di raccontare la storia attraverso le varie lingue.
31	Sì, è stato molto interessante, anche se non era importante che fosse storia. Sarebbe andato bene con qualsiasi tipo di contenuto, il vero valore dell'attività è la sfida di comprensione delle altre lingue.
32	È stato interessante sia per d'aver appreso nuovi argomenti di storia, sia perché questi erano in lingue a volte a noi sconosciute.
33	Sì, da un punto di vista linguistico soprattutto mettere a confronto diversi modi di esprimere lo stesso concetto ma anche paragonare la diversità nelle stesse epoche storiche tra i paesi

34	Sì, perché ho imparato anche attraverso diversi punti di vista i particolari della storia che sto studiando.
35	Sì perché ogni lingua ha il suo punto di vista e confrontare in modo differente gli argomenti risultando simili in alcune cose, ma assolutamente diverse in altre.
36	Sì perché si capisce come negli altri paesi si studia un certo evento.
37	Sì, abbastanza. Ho trovato divertente leggere informazioni in altre lingue, e dover tradurre e comprendere il testo necessitava di una concentrazione più alta del solito. In questo modo ora mi ricordo meglio le informazioni.
	Ø

2)

Élèves	Réponses à la question : <i>qu'est-ce que cela a changé de passer par des documents en plusieurs langues pour le travail ?</i>
1	Le fait de différencier rapidement différentes langues.
2	Cela peut changer l'histoire.
3	On a pu augmenter nos capacités à comprendre les langues qui nous paraissaient incompréhensible avant.
4	Cela a changé la langue, m'a permis d'avoir une richesse de langues différente. En soit une richesse de contenu.
5	Idem ↑ = richesse de contenu.
6	Une amélioration de la compréhension.
7	Je trouve que ça nous a aidé pour réussir à comprendre un texte avec une langue qui a des points communs avec la nôtre.
8	Pour le travail comme nous ne comprenions pas la langue étudiée comme un texte en espagnol, portugais etc. cela nous a d'étudier et d'essayer de comprendre tout le texte ce qui nous a permis de voir des détails qu'on n'aurait pas forcément remarqué si c'était en italien, cela nous a permis d'être dans des conditions différentes pour comprendre certaines notions comme l'histoire de la Sicile et c'était assez intéressant de travailler dans ces conditions.
9	Ø
10	Cela a parfois permis de mieux comprendre le sujet traité car il était expliqué de façons différentes selon la langue utilisée. De plus, cela permettait de rendre l'activité plus variée, moins ennuyeuse.
11	Cela a permis d'essayer de trouver le sujet et la situation dans d'autres langues.
12	Ce changement, peu habituel, m'a permis d'étudier peut-être avec plus d'attention les documents et, par conséquent, de s'en imprégner pleinement
13	Oui, car c'était plus difficile.
14	On a pu voir que tous les pays s'intéressent à l'Italien, par exemple l'activité volcanique de volcan italien concerne tous les pays méditerranéens.
15	Cela demande plus de concentration mais sinon rien n'a changé.
16	On a pu étudier de nouvelles langues comme le portugais ou l'espagnol.
17	Cela a permis de compléter les éléments que je n'avais trouvés dans les autres documents en d'autres langues et cela m'a permis d'agrandir mes connaissances.
Élèves	Réponses à la question : <i>Cosa ha cambiato il fatto di studiare attraverso documenti in più lingue nelle lezioni di storia ?</i>

1	Studiando con i documenti in lingue differenti ha reso lo studio più interessante, attraverso questo mi sono soffermata maggiormente sulle parole in sé, facendo anche un'analisi di testo.
2	Sono riuscito a mettere a confronto le parole X che conoscevo e quelle che non sapevo.
3	Credo che mi abbia reso più sicura di me stessa perché sono riuscita a tradurre e capire.
4	Sicuramente l'interesse.. la lezione è più attiva.
5	Che conoscevo molto bene il documento, perché comprendendo la stessa lettura in lingue diverse era come comprendere tante volte e ripeterla nella stessa lingua.
6	Ho avuto modo di capire il punto di vista di altre culture su avvenimenti che conoscevo già.
7	Ho avuto modo di capire il punto di vista di altre culture.
8	Ha cambiato un po' la mia visione delle lingue romanze. Ammetto che pensavo fossero più diverse fra loro, invece comparando testi di storia ho potuto notare similitudine nelle proposizioni delle date, nei mesi dell'anno eccetera.
9	Che per quanto abbiamo letto documenti in altre lingue, in storia se la prof ci chiede di spiegare un argomento trattato in queste attività, siamo in grado di spiegarglielo.
10	Studiare attraverso documenti in lingue diverse ha reso la comprensione più difficile ma interessante.
11	Nonostante non conoscessi alcune delle lingue studiate sono sempre riuscito a comprendere gli elementi principali del testo. L'utilizzo di lingue diverse mi ha quindi aiutato a focalizzare l'attenzione sul significato globale di un testo.
12	Che non sempre capivo tutto.
13	Oltre ad essere stato interessante, ho studiato la storia da punti di vista diversi e con diverse espressioni.
14	La mia conoscenza su queste lingue studiate durante le lezioni.
15	Non ha cambiato molto, è stata più una singola esperienza interessante.
16	Conoscendo già l'argomento è stato più facile tradurre le lingue nuove.
17	C'è stato solo un po' di impegno in più per comprendere i testi.
18	Mi ha aperto la prospettiva su quali elementi della storia sono importanti in ogni cultura.
19	Il metodo di approccio è differente.
20	Il tempo impiegato ma anche il metodo di studio.
21	Ha cambiato il metodo di studio rispetto a quello che usavo in precedenza.
22	Onestamente alcune volte ho perso il filo del discorso, ho fatto confusione tra i testi.
23	Conoscere diversi punti di vista.
24	Non molto.
25	Studiando argomenti di storia attraverso documenti in più lingue mi ha fatto notare che oltre alla parte storica ci si concentra anche sull'aspetto linguistico dei testi.
26	On a pu observer des points de vue différents.
27	Permette di avere più punti di vista e di leggere i testi originali.
28	Traducendo un'altra lingua, le nozioni di storia mi sono rimaste più in mente.
29	Ø
30	Il miglioramento della lingua stessa attraverso il conoscenza di nuovi vocaboli ecc.
31	Come ho già detto, con un'attività di questo tipo il contenuto passa in secondo piano e la parte importante dell'attività è proprio la comprensione delle varie lingue – il contenuto è stato un mezzo per capire la struttura linguistica dei brani.
32	È stato un sforzo in più, in quanto prima di rispondere alle domande bisognava tradurre i testi.
33	Imparare nuovi metodi per dire determinate cose, arricchimento di lessico, e mettere a confronto situazioni diverse in paesi diversi nello stesso periodo.
34	Il mio punto di vista sull'apprendimento, dato che ho dovuto programmare informazioni simili in lingue completamente diverse.

35	Ci ha permesso di conoscere anche la storiografia in altre lingue e a provare a comprenderle nonostante non le avessimo mai studiate.
36	Mi ha permesso di focalizzarmi su tratti diversi.
37	Come ho già detto nella domanda prima, eravamo molto più concentrati. E leggere ad alta voce nelle altre lingue ha reso le lezioni più interessanti e divertenti.
38	È stato come avere un'altra prospettiva sul testo.

En raison de contraintes liées aux droits de reproduction une partie des annexes (6-10) contenant les activités réalisées en classe a dû être retirée de cette version de diffusion de la thèse. Si vous souhaitez en prendre connaissance dans la version intégrale merci de m'écrire à l'adresse : typhaine.manzato@u-bordeaux.fr

6. Activités langue Italie/France toutes classes confondues
7. Activités histoire classe de Première
8. Activités histoire-géographie classe de Seconde
9. Activités histoire classe de *terza*
10. Activités histoire classe de *quarta*

11. Questionnaires apprenant-e-s France/Italie

Pour rappel : Mentions d'information article 13 du règlement général de protection des données (RGPD) :

Les données récoltées dans le cadre de cette étude et du présent questionnaire seront collectées par Typhaine Manzato – doctorante à l'université de Bordeaux, Laboratoire LACES EA 7437 et l'université d'Aix-Marseille, Laboratoire LPL UMR 7309 dans le cadre de sa thèse de doctorat. Ces données sont recueillies conformément à l'accord de vos parents/de votre accord par le *formulaire de consentement éclairé* qui vous a été transmis ; vous pouvez à tout moment vous retirer de l'étude.

Les données recueillies seront traitées par la doctorante et ses encadrant-e-s de thèse ; elles seront adaptées de manière à préserver votre anonymat ; les données finales dans leur forme anonymisée serviront dans l'écriture de la thèse de la doctorante et tout autres travaux scientifiques relatifs à sa recherche. La durée de conservation des données est corrélée aux besoins de la doctorante pour les travaux scientifiques relatifs aux résultats de son étude. Les personnes conservent le droit de s'opposer, avoir accès, rectifier et effacer les données via : dpo@u-bordeaux.fr ou d'introduire une réclamation auprès de la CNIL.

QUESTIONNAIRE DE PRE-RECHERCHE : CLASSE :

1. MA BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE :

- Quelle est ta ou quelles sont tes langue(s) maternelle(s) ?
.....
- Quelles langues parles-tu ? Avec qui utilises-tu ces langues et dans quelles situations ?
.....
.....
- Quelles langues comprends-tu ? Avec qui utilises-tu ces langues et dans quelles situations ?
.....
.....
- Quelles sont les langues que tu as apprises à l'école ?
.....
- Y a-t-il des langues que tu parles (ou que tu comprends) mais que tu n'as pas apprises à l'école ? Si oui, précise si tu peux les parler ou si tu peux les comprendre :
.....
.....
- Qu'as-tu pensé de ton expérience d'apprentissage des langues à l'école jusqu'ici ?
.....
.....

2. MON APPRENTISSAGE DE L'ITALIEN :

- Depuis combien de temps apprends-tu l'italien ?
.....
- Pourquoi as-tu choisi d'apprendre l'italien ?
.....

Pour rappel : Mentions d'information article 13 du règlement général de protection des données (RGPD) :

Les données récoltées dans le cadre de cette étude et du présent questionnaire seront collectées par Typhaine Manzato – doctorante à l'université de Bordeaux, Laboratoire LACES EA 7437 et l'université d'Aix-Marseille, Laboratoire LPL UMR 7309 dans le cadre de sa thèse de doctorat. Ces données sont recueillies conformément à l'accord de vos parents/de votre accord par le *formulaire de consentement éclairé* qui vous a été transmis ; vous pouvez à tout moment vous retirer de l'étude.

Les données recueillies seront traitées par la doctorante et ses encadrant-e-s de thèse ; elles seront adaptées de manière à préserver votre anonymat ; les données finales dans leur forme anonymisée serviront dans l'écriture de la thèse de la doctorante et tout autres travaux scientifiques relatifs à sa recherche. La durée de conservation des données est corrélée aux besoins de la doctorante pour les travaux scientifiques relatifs aux résultats de son étude. Les personnes conservent le droit de s'opposer, avoir accès, rectifier et effacer les données via : dpo@u-bordeaux.fr ou d'introduire une réclamation auprès de la CNIL.

- Pourquoi as-tu choisi de t'inscrire en section européenne ?

- As-tu l'occasion d'entendre/de pratiquer l'italien hors de la classe ? Si oui, dans quelles situations et avec qui ?

- As-tu l'habitude de lire des romans, BD, regarder des films, séries, ou écouter de la musique en italien ? Si oui, précise avec quelques exemples et titres :

- As-tu déjà eu des contacts avec des Italien-n-e-s ? Si oui, dans quelles situations et avec qui ?

- Selon toi, quel est ton niveau d'italien ?

- Jusqu'ici, comment as-tu travaillé l'oral dans tes cours d'italien ?

- Que voudrais-tu être capable de faire en italien à la fin de cette année ?

Promemoria : Avviso informativo articolo 13 del regolamento generale sulla protezione dei dati (RGPD) :

I dati raccolti nell'ambito di questo studio e di questo questionario saranno raccolti da Typhaine Manzato - dottoranda dell'Università di Bordeaux, Laboratoire LACES EA 7437 e di Aix-Marseille Université, Laboratoire LPL UMR 7309 nell'ambito della sua tesi di dottorato. Questi dati sono raccolti in conformità con l'accordo dato dai vostri genitori/dal vostro accordo attraverso l'autorizzazione che vi è stata trasmessa precedentemente. Si ricorda inoltre che potete ritirarvi dall'attività in qualsiasi momento senza alcuna conseguenza.

I dati raccolti saranno trattati dalla dottoranda e dai suoi responsabili di tesi e saranno adattati in modo da preservare il vostro anonimato. I dati finali nella loro forma anonima saranno utilizzati nella stesura della tesi di dottorato e di ogni altro lavoro scientifico relativo alla ricerca. La durata dell'archiviazione dei dati è correlata alle esigenze della dottoranda per i lavori scientifici legati ai risultati del suo studio. Le persone si riservano il diritto di opporsi, accedere, rettificare e cancellare i dati tramite : dpo@u-bordeaux.fr o di presentare un reclamo alla CNIL.

QUESTIONNAIRE DI PRE-RICERCA : CLASSE :

1. LA MIA BIOGRAFIA LINGUISTICA :

- Qual è la tua (o le tue) prima/e lingua/e ?

.....

- Quali altre lingue parli ? Con chi le usi e in quali situazioni ?

.....

.....

- Ci sono lingue che capisci ma che non parla ? Con chi le usi e in quali situazioni ?

.....

.....

- Quali sono le lingue che hai imparato a scuola ?

.....

- Ci sono lingue che parli (o capisci) ma che non hai imparato a scuola ?

.....

.....

- Cosa hai pensato della tua esperienza di apprendimento delle lingue straniere a scuola finora (in generale ma soprattutto per il francese)?

.....

.....

.....

2. IL MIO APPRENDIMENTO DEL FRANCESE :

- Da quanto tempo stai imparando il francese ?

.....

Promemoria : Avviso informativo articolo 13 del regolamento generale sulla protezione dei dati (RGPD) :

I dati raccolti nell'ambito di questo studio e di questo questionario saranno raccolti da Typhaine Manzato - dottoranda dell'Università di Bordeaux, Laboratoire LACES EA 7437 e di Aix-Marseille Université, Laboratoire LPL UMR 7309 nell'ambito della sua tesi di dottorato. Questi dati sono raccolti in conformità con l'accordo dato dai vostri genitori/dal vostro accordo attraverso l'autorizzazione che vi è stata trasmessa precedentemente. Si ricorda inoltre che potete ritirarvi dall'attività in qualsiasi momento senza alcuna conseguenza.

I dati raccolti saranno trattati dalla dottoranda e dai suoi responsabili di tesi e saranno adattati in modo da preservare il vostro anonimato. I dati finali nella loro forma anonima saranno utilizzati nella stesura della tesi di dottorato e di ogni altro lavoro scientifico relativo alla ricerca. La durata dell'archiviazione dei dati è correlata alle esigenze della dottoranda per i lavori scientifici legati ai risultati del suo studio. Le persone si riservano il diritto di opporsi, accedere, rettificare e cancellare i dati tramite : dpo@u-bordeaux.fr o di presentare un reclamo alla CNIL.

- Perché hai scelto di imparare il francese (e in specifico scegliendo il percorso Esabac) ?

.....

.....

.....

- Hai la possibilità di ascoltare/parlare francese fuori dall'aula ? In quali situazioni e con chi ?

.....

.....

- Sei abituato/a a leggere romanzi, fumetti, guardare film, serie, ascoltare musica in francese ?
Se sì, da alcuni esempi e titoli :

.....

.....

- Hai mai avuto contatti con persone francese ? Se sì, in quali situazioni e con chi ?

.....

.....

- Secondo te, qual è il tuo livello di francese ?

.....

.....

- Finora, come hai esercitato la competenza di ascolto nelle tue lezioni di francese ?

.....

.....

- Cosa vorresti essere in grado di fare con il francese alla fine di quest'anno scolastico ?

.....

.....

.....

.....

Rappel - Mentions d'information article 13 du règlement général de protection des données (RGPD) :

Les données récoltées dans le cadre de cette étude et du présent questionnaire seront collectées par Typhaine Manzato, Doctorante à l'université de Bordeaux, Laboratoire LACES EA 7437 dans le cadre de sa thèse de doctorat. Ces données sont recueillies conformément à l'accord des parents par le formulaire de consentement éclairé ; les élèves peuvent à tout moment se retirer de l'étude.

Les données recueillies seront traitées par la doctorante et ses encadrant-e-s de thèses ; elles seront adaptées de manière à préserver l'anonymat des élèves ; les données finales dans leur forme anonymisée serviront dans l'écriture de la thèse de la doctorante et tous autres travaux scientifiques relatifs à la recherche. La durée de conservation des données est corrélée aux besoins de la doctorante pour les travaux scientifiques relatifs aux résultats de son étude. Les personnes conservent le droit de s'opposer, avoir accès, rectifier et effacer les données via : dpo@u-bordeaux.fr ou d'introduire une réclamation auprès de la CNIL.

QUESTIONNAIRE DE FIN DE RECHERCHE : CLASSE :

1. SUR LES ACTIVITES QUE TU AS REALISEES :

- Qu'as-tu pensé des activités réalisées en classe ?

.....

.....

.....

- Qu'as-tu pensé du travail avec des extraits en langues inconnues ?

.....

.....

.....

- Penses-tu avoir appris de nouvelles stratégies de compréhension (orale, écrite, générale) avec le travail sur les activités ? Si oui, donnes quelques exemples :

.....

.....

.....

- Quand tu es en classe d'italien, d'autres langues t'aident-elle ? Lesquelles ? Pourquoi selon toi ?

.....

.....

.....

- Est-ce que tu penses avoir amélioré ta compréhension de l'oral ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

2. SUR LES ACTIVITES EN CLASSE DE LANGUE :

- Avais-tu déjà travaillé sur les différences entre la langue parlée et la langue écrite en italien ?

.....

- As-tu pensé intéressant de travailler sur les formes de l'oral imitées à l'écrit avec des dialogues de romans ? Pourquoi ?

.....

.....

- Est-ce que les activités ont-pu te faire réfléchir sur les différentes manières de s'exprimer à l'écrit et l'oral ? Dans différents registres ?

.....

.....

.....

- Qu'as-tu pensé du fait de comparer un même phénomène linguistique en plusieurs langues ?

.....

.....

.....

- Est-ce qu'écouter les extraits audios t'as aidé pour la compréhension de la langue ? Comment ? Si oui/non, essaie d'expliquer pourquoi :

.....

.....

.....

3. SUR LES ACTIVITES EN CLASSE DE DNL :

- Avais-tu déjà travaillé avec des documents en plusieurs langues en cours de discipline ?

.....

- As-tu pensé intéressant de travailler sur et avec d'autres langues en cours de DNL ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

- Qu'est-ce que cela a changé de passer par des documents en plusieurs langues pour le travail sur la discipline ?

- Est-ce que l'italien a pu t'aider pour comprendre les textes en langues inconnues ?

- Qu'as-tu pensé de la complémentarité entre les activités réalisées en classe de langue et en classe de DNL ?

Rappel - Mentions d'information article 13 du règlement général de protection des données (RGPD) :

Les données récoltées dans le cadre de cette étude et du présent questionnaire seront collectées par Typhaine Manzato, Doctorante à l'université de Bordeaux, Laboratoire LACES EA 7437 dans le cadre de sa thèse de doctorat. Ces données sont recueillies conformément à l'accord des parents par le formulaire de consentement éclairé ; les élèves peuvent à tout moment se retirer de l'étude.

Les données recueillies seront traitées par la doctorante et ses encadrant-e-s de thèses ; elles seront adaptées de manière à préserver l'anonymat des élèves ; les données finales dans leur forme anonymisée serviront dans l'écriture de la thèse de la doctorante et tous autres travaux scientifiques relatifs à la recherche. La durée de conservation des données est corrélée aux besoins de la doctorante pour les travaux scientifiques relatifs aux résultats de son étude. Les personnes conservent le droit de s'opposer, avoir accès, rectifier et effacer les données via : dpo@u-bordeaux.fr ou d'introduire une réclamation auprès de la CNIL.

QUESTIONNAIRE DE FIN DE RECHERCHE : CLASSE :

1. SUR LES ACTIVITES QUE TU AS REALISEES :

- Qu'as-tu pensé des activités réalisées en classe ?

.....

.....

.....

- Qu'as-tu pensé du travail avec des extraits en langues inconnues ?

.....

.....

.....

- Penses-tu avoir appris de nouvelles stratégies de compréhension avec le travail sur les activités ?
Si oui, donnes quelques exemples :

.....

.....

.....

- Quand tu es en classe d'italien, d'autres langues t'aident-elle ? Lesquelles ? Pourquoi selon toi ?

.....

.....

.....

- Est-ce que tu penses avoir amélioré ta compréhension de l'oral ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

2. SUR LES ACTIVITES EN CLASSE DE LANGUE :

- Avais-tu déjà travaillé sur les différences entre la langue parlée et la langue écrite en italien ?

- As-tu pensé intéressant de travailler sur l'oral à l'écrit avec des dialogues de romans ? Pourquoi ?

- Est-ce que les activités ont-pu te faire réfléchir sur les différentes manières de s'exprimer à l'écrit et l'oral ? Dans différents registres ?

- Qu'as-tu pensé du fait de comparer un même phénomène en plusieurs langues ?

- Est-ce qu'écouter les extraits audios t'as aidé pour la compréhension de la langue ? Comment ?

- Etais-tu déjà conscient-e des différences entre les différentes manières de s'exprimer selon différents paramètres (écrit/oral, situation de communication, régions etc). Comment ?

- Penses-tu important le fait d'être sensibilisé à ces différentes manières de parler quand on apprend une langue étrangère ? Pourquoi ?

- Est-ce que ta vision a changé/tu as appris de nouvelles choses sur les différentes manières de parler en italien avec les activités ?

Promemoria : Avviso informativo articolo 13 del regolamento generale sulla protezione dei dati (RGPD) :

I dati raccolti nell'ambito di questo studio e di questo questionario saranno raccolti da Typhaine Manzato - dottoranda dell'Università di Bordeaux, Laboratoire LACES EA 7437 e di Aix-Marseille Université, Laboratoire LPL UMR 7309 nell'ambito della sua tesi di dottorato. Questi dati sono raccolti in conformità con l'accordo dato dai vostri genitori e dal vostro accordo attraverso l'autorizzazione che vi è stata trasmessa precedentemente. Si ricorda inoltre che potete ritirarvi dall'attività in qualsiasi momento senza alcuna conseguenza.

I dati raccolti saranno trattati dalla dottoranda e dai suoi responsabili di tesi e saranno adattati in modo da preservare il vostro anonimato. I dati finali nella loro forma anonima saranno utilizzati nella stesura della tesi di dottorato e di ogni altro lavoro scientifico relativo alla ricerca. La durata dell'archiviazione dei dati è correlata alle esigenze della dottoranda per i lavori scientifici legati ai risultati del suo studio. Le persone si riservano il diritto di opporsi, accedere, rettificare e cancellare i dati tramite : dpo@u-bordeaux.fr o di presentare un reclamo alla CNIL.

QUESTIONARIO DI FINE RICERCA : CLASSE :

1. SULLE ATTIVITÀ IN GENERALE :

- Cosa hai pensato delle attività realizzate in classe ?

.....

.....

.....

.....

- Cosa hai pensato dell'utilizzo di testi in lingue sconosciute ?

.....

.....

.....

.....

- Pensi di aver imparato nuove e/o migliorato le tue strategie di comprensione (orale, scritte, generale) con queste attività ? Se sì/no, fai alcuni esempi/spiega perché :

.....

.....

.....

- Hai usato strategie differenti di comprensione a seconda che l'attività in classe fosse di francese o di storia ?

.....

.....

.....

- Pensi di aver migliorato la tua competenza di ascolto ? Se sì/no, spiega perché ?

.....

.....

.....

2. SULLE ATTIVITÀ IN CLASSE DI FRANCESE :

- Avevi già studiato le differenze tra la lingua parlata e la lingua scritta, le differenze di registri, di modo di parlare secondo paesi/regione dove la lingua è parlata in francese ? Se sì come/quando ?

.....

.....

- Hai trovato interessante studiare forme orali in testi scritti con dialoghi di romanzi che riprendono la lingua parlata?

.....

.....

.....

- Le attività ti hanno potuto far riflettere sui differenti modi di parlare allo scritto e all'orale ? In diversi registri ?

.....

.....

.....

- Cosa hai pensato del fatto di confrontare un stesso tipo di fenomeno linguistico in più lingue ?

.....

.....

.....

- Il fatto di ascoltare documenti audio ti ha aiutato per la comprensione ? Se sì/no, spiega perché :

.....

.....

.....

- Pensi sia importante essere sensibilizzato sui diversi modi di parlare quando si impara una lingua straniera ? Perché ?

.....

.....

.....

- Alla fine di questo percorso, hai imparato nuove cose e/o hai una visione diversa sulle varianti del francese (o delle altre lingue che conosci) ?

.....

.....

Promemoria : Avviso informativo articolo 13 del regolamento generale sulla protezione dei dati (RGPD) :

I dati raccolti nell'ambito di questo studio e di questo questionario saranno raccolti da Typhaine Manzato - dottoranda dell'Università di Bordeaux, Laboratoire LACES EA 7437 e di Aix-Marseille Université, Laboratoire LPL UMR 7309 nell'ambito della sua tesi di dottorato. Questi dati sono raccolti in conformità con l'accordo dato dai vostri genitori e dal vostro accordo attraverso l'autorizzazione che vi è stata trasmessa precedentemente. Si ricorda inoltre che potete ritirarvi dall'attività in qualsiasi momento senza alcuna conseguenza.

I dati raccolti saranno trattati dalla dottoranda e dai suoi responsabili di tesi e saranno adattati in modo da preservare il vostro anonimato. I dati finali nella loro forma anonima saranno utilizzati nella stesura della tesi di dottorato e di ogni altro lavoro scientifico relativo alla ricerca. La durata dell'archiviazione dei dati è correlata alle esigenze della dottoranda per i lavori scientifici legati ai risultati del suo studio. Le persone si riservano il diritto di opporsi, accedere, rettificare e cancellare i dati tramite : dpo@u-bordeaux.fr o di presentare un reclamo alla CNIL.

3. SULLE ATTIVITÀ IN CLASSE DI STORIA :

- Avevi già lavorato con documenti in più lingue in classe CLIL ?

- Hai trovato interessante lavorare su e con altre lingue in storia ? Perché ?

- Cosa ha cambiato il fatto di studiare attraverso documenti in più lingue nelle lezioni di storia ?

- Il francese ti ha potuto aiutare per capire i testi in lingue sconosciute ? Ti hanno aiutato per la comprensione altre lingue ?

- Hai trovato interessante seguire un tale percorso in queste due materie e in diverse tematiche (in francese / in storia) ?

12. Canevas d'entretien enseignant-e-s France/Italie

Promemoria : Avviso informativo articolo 13 del regolamento generale sulla protezione dei dati (RGPD) :

I dati raccolti nell'ambito di questo studio e di questo questionario saranno raccolti da Typhaine Manzato - dottoranda dell'Università di Bordeaux, Laboratoire LACES EA 7437 e di Aix-Marseille Université, Laboratoire LPL UMR 7309 nell'ambito della sua tesi di dottorato. Questi dati sono raccolti in conformità con l'accordo dato dai vostri genitori e dal vostro accordo attraverso l'autorizzazione che vi è stata trasmessa precedentemente. Si ricorda inoltre che potete ritirarvi dall'attività in qualsiasi momento senza alcuna conseguenza.

I dati raccolti saranno trattati dalla dottoranda e dai suoi responsabili di tesi e saranno adattati in modo da preservare il vostro anonimato. I dati finali nella loro forma anonima saranno utilizzati nella stesura della tesi di dottorato e di ogni altro lavoro scientifico relativo alla ricerca. La durata dell'archiviazione dei dati è correlata alle esigenze della dottoranda per i lavori scientifici legati ai risultati del suo studio. Le persone si riservano il diritto di opporsi, accedere, rettificare e cancellare i dati tramite : dpo@u-bordeaux.fr o di presentare un reclamo alla CNIL.

QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT-E-S GÉNÉRAL :

Quelles sont les langues que vous comprenez et que vous parlez ?

Depuis combien de temps enseignez-vous l'italien/le français et comment l'avez-vous appris ?

Le français/l'italien vous a-t-il aidé dans l'apprentissage de l'italien/du français ?

Avez-vous été sensibilisé aux variations linguistiques dans votre apprentissage du français/de l'italien ?

Avez-vous recours au français/à l'italien en classe ? D'autres langues ? Pourquoi ?

Quelle place donnez-vous à la ou aux langue(s) première(s) des apprenant-e-s en classe ?

Etablissez-vous un lien entre la classe de langue et la classe de discipline ?

Quel type de documents utilisez-vous en classe ? Quels types d'activités proposez-vous ?

Travaillez-vous la compréhension orale ? Si oui comment ?

ENSEIGNANT-E-S DE LANGUE :

Quelle est votre vision de la variation dans la langue/l'apprentissage ? Quelle en est votre définition ?

Quelle est votre vision de la Norme dans la langue/l'apprentissage ? Quelle en est votre définition ?

Sensibilisez-vous les apprenant-e-s aux variations de la langue enseignée ? Lesquelles et pourquoi ?

Comment voyez-vous le fait d'enseigner une langue qui n'est pas votre langue première ?

ENSEIGNANT-E-S DE DDNL :

Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner votre matière en italien/français ? Avez-vous reçu une formation ?

Que veut dire le fait d'enseigner votre matière en langue étrangère pour vous ?

Comment articulez-vous la langue/la discipline en classe et comment voyez-vous leurs places respectives ?

Comment voyez-vous les recours au français/à l'italien dans vos cours de discipline ? Et à d'autres langues ?

Table des matières

Sommaire.....	7
Table des illustrations	9
Introduction générale	10
Première partie - Cadre théorique.....	15
Chapitre I - L'intercompréhension en didactique des langues.....	18
1.1 Introduction.....	18
1.2 L'intercompréhension des langues romanes	19
1.2.1 De la première acception du terme à ses applications pratiques	19
1.2.2 Définir l'intercompréhension ou l'« air de famille » des langues romanes	21
1.2.2.1 (Re)définition actuelle de l'intercompréhension	21
1.2.2.2 La ou les langue(s) première(s) dans l'apprentissage des langues secondes	24
1.2.3 Utiliser son répertoire langagier roman avec l'intercompréhension.....	28
1.2.4 L'intercompréhension et ses défis futurs.....	31
1.3 L'intercompréhension et l'oral	34
1.3.1 L'oral dans les projets et expérimentations en intercompréhension	34
1.3.2 Enjeux et application : le code oral et l'intercompréhension	37
1.3.3 Ecrit et oral en intercompréhension	39
1.3.4 La réception orale en langue seconde.....	41
1.4 L'intercompréhension et la didactique du plurilinguisme	44
1.4.1 La didactique du plurilinguisme et les approches plurielles	44
1.4.2 La didactique de l'intercompréhension.....	49
1.4.3 L'intercompréhension intégrée.....	52
1.4.4 Intercompréhension et évaluation.....	56
Chapitre II - La variation en didactique des langues.....	60

2.1	Introduction.....	60
2.2	Enseigner la variation	61
2.2.1	Pourquoi enseigner la variation ? Quelle(s) variation(s) enseigner ?	61
2.2.2	Langues premières et langues secondes : points communs et spécificités	64
2.2.3	Problématiques relatives à l'enseignement de la variation en contexte guidé	67
2.2.4	Exposition à la variation dans l'enseignement : où en est la recherche ?	68
2.3	Variation et représentations en didactique des langues	71
2.3.1	Entre norme et variation dans l'enseignement des langues.....	71
2.3.2	Représentations sur l'oral et influence de l'écrit	74
2.3.3	Enseignant-e-s et apprenant-e-s face à la variation.....	76
2.3.4	La variation en didactique des langues et du plurilinguisme : nouveaux objectifs.....	79
2.4	La variation en classe de langue	83
2.4.1	Quelle place pour la variation dans les Cadres ?.....	83
2.4.2	Quelle articulation des contextes guidés et non-guidés pour l'input variationnel ?	85
2.4.3	Quelles ressources pour aborder la variation en classe ?	87
2.4.3.1	Documents authentiques oraux : les corpus.....	87
2.4.3.2	Documents authentiques écrits : la littérature	90
2.4.3.3	La variation dans les manuels, méthodes et grammaires.....	91
2.4.4	Bilan : la variation en contexte scolaire, vers un éclairage sociolinguistique	93
Seconde partie – Cadre contextuel, méthodologique et analytique.....		95
3.1	Introduction.....	95
Chapitre III – Cadre contextuel		96
3.1.1	Terrains et publics de la recherche : éléments de contexte	96
3.1.1.1	L'enseignement de l'italien en France.....	96
3.1.1.2	L'enseignement du français en Italie.....	97
3.1.2	Les voies d'apprentissage bilingues dans le secondaire en France et en Italie.....	99
3.1.3	Les publics de la recherche.....	102

3.1.3.1	Public français : section européenne d'italien dans le Sud-Est de la France	102
3.1.3.2	Public italien : parcours EsaBac en Vénétie.....	107
Chapitre IV – Cadre méthodologique et conditions d'expérimentation		114
4.1	Introduction.....	114
4.1.1	Deux recherches-actions en France et en Italie	114
4.1.2	Objectifs et questions de recherche.....	117
4.1.3	Réalisation du matériel pédagogique.....	120
4.1.4	Conduite des deux expérimentations en classe.....	123
Chapitre V – Cadre analytique		126
5.1	Apprendre dans l'interaction : théories et instruments	126
5.1.1	S'intéresser aux interactions dans l'acquisition des langues : l'interactionnisme	126
5.1.2	L'interaction exolingue : entre expertises asymétriques et effort de collaboration ..	130
5.1.3	Interaction et apprentissage : les séquences pour apprendre	133
5.1.3.1	Les séquences en vue de l'apprentissage.....	133
5.1.3.2	Les séquences potentielles d'apprentissage	137
5.2	Interagir pour apprendre en classe de langue	139
5.2.1	Un « lieu ordinaire », une « interaction complexe ».....	139
5.2.2	Activité métalinguistique et réflexion metasociolinguistique en classe de langue	141
5.2.3	Analyser les interactions dans une modalité bi-/plurilingue.....	143
5.2.3.1	Concepts pour le travail en classe de DdNL	144
5.2.3.2	Analyser les interactions en intercompréhension intégrée	147
5.2.4	Démarche analytique	151
Troisième partie – Analyse des données tirées des expérimentations en classe		153
Chapitre VI – Intercompréhension et enseignement d'une langue voisine ..		153
6.1	Introduction.....	153
6.1.1	Transcription et traitement des données.....	154

6.1.2	Récapitulatif et synthèse des activités réalisées en classe.....	156
6.2	Sensibiliser aux usages oraux de la langue voisine	161
6.2.1	Une réflexion sur l'oral en langue voisine	162
6.2.1.1	Perceptions de la langue parlée à partir des ressources écrites.....	163
6.2.1.2	Quelle conscience des emplois de la langue ?	176
6.2.1.3	Contribuer au développement de la compétence sociolinguistique en langue voisine 191	
6.2.2	Vers une visée intercompréhensive de l'oral.....	206
6.2.2.1	Découverte et exploration des usages oraux dans la langue voisine.....	207
6.2.2.2	Rapprochements entre la langue première et la langue voisine : quelle fonction ? 220	
6.2.2.3	Comparer les langues : discours non-experts et apports pour l'enseignement	231
6.3	Entre intercompréhension et intercompréhension intégrée : quelles stratégies ?.....	246
6.3.1	Stratégies de compréhension en intercompréhension.....	246
6.3.1.1	Les stratégies générales pour comprendre.....	246
6.3.1.2	L'apport du répertoire langagier	252
6.3.1.3	Orientation disciplinaire, supports et stratégies.....	259
6.4	L'intercompréhension intégrée dans les parcours et sections bilingues	265
6.4.1	L'intercompréhension intégrée en classe de DdNL.....	266
6.4.1.1	Gestion de l'opacité/densité en intercompréhension intégrée.....	267
6.4.1.2	Négociations et enjeux de l'approximation	282
6.4.1.3	Quelle évaluation et quelle progression en intercompréhension intégrée ?	296
6.4.2	Place et rôles des langues en présence en intercompréhension intégrée	313
6.4.2.1	La langue voisine	314
6.4.2.2	La langue première.....	326
6.4.2.3	Les langues médianes.....	338
	Conclusion générale	353
	Bibliographie.....	361

Index des principaux termes, notions et auteurs/autrices	398
Récapitulatif des extraits présents dans la thèse	403
Table des annexes	404
Table des matières	485