
Intercompréhension en langues romanes — autour d'un projet de formation et innovation curriculaire

Filomena Martins

Texte intégral

1— Intercompréhension — une approche plurielle de formation

L'intercompréhension (IC) est généralement désignée comme une approche plurielle des langues (Candelier et al., 2007) par la mise en valeur de différentes langues et de plusieurs répertoires (langagiers, communicationnels, stratégiques, d'apprentissage, socioaffectifs, etc.) des sujets qui les actualisent dans des situations de rencontre interculturelle, d'enseignement-apprentissage ou de formation. Nous considérons donc que l'IC priorise ses objectifs dans trois domaines distincts, mais étroitement liés : la convivialité conversationnelle dans un monde multilingue globalisé; le contexte éducatif d'enseignement-apprentissage des langues (indépendamment de leur présence, absence ou statut dans le curriculum) et d'autres matières scolaires; le contexte de la formation initiale et continue, en présence et/ou à distance, de professeurs et d'autres professionnels.

Dans les contextes de formation de formateurs, l'IC soutient le développement intégré d'un savoir professionnel multiple, de nature à être planifié et évalué (Andrade & Martins, 2015), contribuant au développement de compétences professionnelles, d'ordre curriculaire, disciplinaire, langagier, praxiologique et (inter)culturel.

2— L'IC à l'école primaire — un versant du programme de formation

Durant deux semestres de formation, lors de deux unités d'enseignement (séminaire de recherche en éducation et pratique d'enseignement), les étudiants suivent un programme de formation (*Diversité linguistique et culturelle et développement de la communication et de l'expression*) dans le cadre d'un master en éducation préscolaire et enseignement primaire. Ces futurs enseignants sont d'abord amenés à définir le cadre théorique et conceptuel qui sous-tendra la conception d'un projet de recherche-action, collaboratif, à développer lors du semestre suivant. Dans cette deuxième partie de la formation, ils observent des pratiques, s'informent sur les possibilités d'insertion curriculaire de pratiques d'éducation au plurilinguisme, planifient un ensemble cohérent d'activités, construisent et/ou adaptent des matériaux didactiques, interviennent en contexte (mettant en pratique les activités qu'ils avaient conçues), évaluent leur action didactique, réfléchissent sur les résultats. Le choix du thème de chaque projet incombe aux étudiants. Parmi les thèmes possibles se trouve l'IC et son insertion curriculaire.

3— Une entrée curriculaire : IC, poésie et développement de la conscience linguistique

Le projet d'intervention didactique « La poésie dans la maison des langues » est composé d'activités d'IC conçues par deux étudiantes, futures professeures des écoles, dans le cadre de leurs pratiques d'enseignement, avec une classe de 26 enfants de 7-8 ans (et

soutenues par le séminaire d'initiation à la recherche en éducation). Outre les objectifs visant les potentialités de l'IC dans le développement d'une éducation littéraire et d'une éducation langagière plurilingue, les auteures du projet voulaient aussi percevoir les stratégies d'IC que les enfants utilisaient pour accéder au sens d'énoncés en différentes langues romanes, à partir de leurs connaissances, surtout d'ordre lexical, en portugais et les gains en termes curriculaires de ce type d'activités. Ce projet didactique a engendré deux études complémentaires portant respectivement sur « les sons des langues » (Gomes, 2013) et sur la conscience lexicale (Vasconcelos, 2013).

Comme activité de départ, les professeures en formation ont organisé un remue-méninge motivé par la couverture du livre-poème de José Jorge Letria, *A casa da Poesia*. Après la lecture du texte et l'analyse des images, la classe a décidé de faire des maisons de la poésie, en groupes, définissant ensemble les matériaux permettant de les « bâtir », selon la créativité plastique des élèves. Pour « décorer » les maisons des groupes, les professeures ont distribué quelques poèmes en langues romanes (portugais, français, espagnol, catalan, roumain, italien), sur la même thématique (les animaux). Les élèves ont identifié les langues et quelques mots et expressions, tout en travaillant sur les poèmes — texte écrit et enregistrement sonore de sa lecture par un locuteur natif : « *Canto* » (en portugais), « *Găinuș* » (en roumain, en version vidéo), « *Un Pachyderme* », « *La Cigale et la Fourmi* » et « *La Fourmi* » (en français), « *A (Asno)* » et « *Fauna* » (en espagnol), « *Mosques I Mosquits* » (en catalan), « *Filastrocca dello scimpazè* » (en italien). Pour accéder au sens général (compréhension partielle) du sujet des poèmes et/ou de quelques extraits significatifs, plusieurs exercices ludiques ont été proposés aux élèves : des jeux de correspondance mot/expression — dessin, mot/expression dans d'autres langues romanes ou en portugais (traduction et version); des exercices de compréhension du type vrai/faux, à choix multiple ou de « chasse à l'intrus »; des phrases à compléter et des exercices à trous; des illustrations de poèmes.

À partir de l'observation de poèmes en différentes langues romanes, les élèves ont pu apprendre et/ou systématiser des apprentissages sur le genre poétique, au niveau de la structure externe (vers, strophes, refrain), des ressources sonores (rime, rythme, assonances, allitérations, répétitions de mots). Comme exemple, nous pouvons citer un exercice qui consistait à mettre en vers un texte en prose, le poème en espagnol « *A (Asno)* ». Les professeures ont délibérément choisi ce poème afin d'exploiter la proximité linguistique avec le portugais. Cet exercice appelait à une compréhension globale du sens et à la mise en pratique de quelques connaissances sur la dimension compositionnelle de la poésie (concepts de vers, de rime et de refrain). À la fin, les enfants ont pu comparer leurs versions avec la version originale du poème. La traduction en portugais d'un vers de ce poème (« *El asno es un burro, no sabe leer* ») a offert l'opportunité d'élargissement du capital lexical des enfants, avec l'apprentissage du mot « *asno* » en portugais, synonyme moins utilisé du mot « *burro* », et de découvrir que le mot portugais « *asneira* » (bêtise) avait la même racine et la même appartenance sémantique.

En ce qui concerne l'entraînement de la conscience (grapho)phonologique, les enfants ont pu écouter le vers « *Une fourmi parlant français* » et essayé de l'écrire tel qu'ils l'écoutaient (avant l'accès au texte écrit). Cet exercice a permis de discriminer des sons, de comprendre que la correspondance phonème-graphème est différente en portugais et en français, et de percevoir la segmentation du vers en mots et la frontière du mot.

Les activités finales ont été de mise en commun des « découvertes » faites par les enfants sur : des traits linguistiques particuliers de quelques langues romanes; des mots appris en différentes langues; des similitudes et des différences; des caractéristiques

« universelles » des poèmes. En outre, les enfants ont écrit des poèmes plurilingues, d'après quelques orientations préalables.

D'après l'analyse des données recueillies, les mémoires des deux professeures en formation rendent compte que les élèves :

- ont mobilisé des stratégies d'IC, établissant des comparaisons et associations qui leur ont permis de trouver des ressemblances et des différences entre les différentes langues romanes;
- sont entrés en contact avec des sons linguistiques nouveaux et ont augmenté leurs répertoires linguistiques-communicatifs;
- ont acquis des connaissances sur la poésie et ses recours stylistiques (visibles dans la production finale de poèmes plurilingues).

Les professeures en formation rendent aussi compte de leurs apprentissages didactiques et professionnels. Gomes (2013 : 121) affirme, par exemple :

« Cette expérience s'est révélée très gratifiante du point de vue personnel et professionnel, car j'ai pu approfondir des connaissances aussi bien sur l'intercompréhension que sur les potentialités d'un travail autour de la poésie; malgré, les difficultés du début liées à la conception et au développement d'un projet de recherche-action sur un thème qui m'était inconnu (l'IC), les lectures faites sur cette thématique ont facilité le processus, rendant la tâche moins ardue et plus enthousiasmante. Le fait d'avoir eu accès à d'autres projets d'IC à l'école primaire nous a aidées à être capables de planifier et construire des matériels et des activités pour les enfants. »

De son côté, Vasconcelos (2013 : 120) :

« Le projet a été très positif par le fait que les activités que nous avons proposées ont favorisé le développement cognitif et linguistique des élèves et ont permis d'établir des articulations avec le texte poétique, un genre peu travaillé à l'école primaire, [...] les pratiques concernant l'intercompréhension, le texte poétique et les plans lexical et sémantique sont imprégnées de construction et de réflexion, tout en essayant d'abandonner des pratiques limitées, basées sur des activités mécaniques [...]. L'expérimentation a été nécessaire à notre transformation d'élèves en professeures. L'esprit d'enseignant-chercheur a déclenché en nous une attitude d'autonomie et de responsabilité vis-à-vis de l'apprentissage. Ainsi, cette étude nous a rendues plus responsables, plus à même de (nous) questionner et de réfléchir, avec l'intention de promouvoir la qualité de notre action formative ».

Conclusions

Parmi les quatre approches de reconstruction curriculaire (intralinguistique, interlinguistique, interdisciplinaire, multimodale) de l'IC à l'école primaire identifiées par Andrade et Martins (2015) à partir de l'analyse de projets de recherche-action en contexte portugais de formation initiale de professeurs, nous pouvons affirmer que les activités du projet « La poésie dans la maison des langues » s'inscrivent surtout dans l'approche intralinguistique, centrée essentiellement sur la maîtrise du portugais, langue de l'école et langue maternelle de la grande majorité des élèves. Elle s'avère valable avec des enfants qui fréquentent la deuxième année de scolarité obligatoire, où le travail d'apprentissage du portugais, y compris le développement de la conscience (méta)linguistique, devient fondamental pour les autres apprentissages scolaires. Par le biais de l'IC, le programme de formation s'est ainsi constitué un parcours de construction de compétences professionnelles dans les domaines de l'enseignement-apprentissage de la langue, de la littérature, de la gestion du curriculum et de la classe.

BIBLIOGRAPHIE

Andrade, A. I. & Martins, F. (2015), Em torno de práticas de intercompreensão: possibilidades e desafios na Educação Básica. In M.H. Araújo e Sá & A.S. Pinho (org.). *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação* (p. 77-103). Aveiro: UA Editora/Projet Miriadi.

Candelier, M. (coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., & Schröder-Sura, A. (2007). *CARAP — Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Gomes, C. (2013), *Intercompreensão e poesia no 1º CEB – Os sons das línguas*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro.

Pishva, Y. (2010). L'approche réflexive dans une formation de formateurs à l'intercompréhension. *Synergies Europe*, n° 5 (p. 151-162), Gerflint.

Vasconcelos, A. (2013), *Intercompreensão e poesia: promoção da consciência lexical no 1º CEB*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro. Disponible en ligne : <http://ria.ua.pt/handle/10773/12637>.

Pour citer

Filomena Martins, Intercompréhension en langues romanes — autour d'un projet de formation et innovation curriculaire

Le français à l'université, **21-03 | 2016**

Mise en ligne le: 19 septembre 2016, consulté le: 02 août 2017

Auteur

Filomena Martins

Maître de conférences à l'Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) (Portugal)