

RECHERCHES
EN DIDACTIQUE
DES LANGUES
ET DES CULTURES

Recherches en didactique des langues et des cultures

Les cahiers de l'Acedle

3 | 2008

Recherches en didactique des langues

L'accomplissement d'une tâche en contexte linguistique inconnu

La part du linguistique et de l'extra-linguistique en intercompréhension

Christian Ollivier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2919>

DOI : 10.4000/rdlc.2919

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Christian Ollivier, « L'accomplissement d'une tâche en contexte linguistique inconnu », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 3 | 2008, mis en ligne le 30 juillet 2008, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2919> ; DOI : 10.4000/rdlc.2919

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

L'accomplissement d'une tâche en contexte linguistique inconnu

La part du linguistique et de l'extra-linguistique en intercompréhension

Christian Ollivier

L'accomplissement d'une tâche en contexte linguistique "inconnu" : la part du linguistique et de l'extra-linguistique en intercompréhension

- ¹ Le terme d'intercompréhension reste ignoré des dictionnaires généralistes et même de certains dictionnaires de didactique. Pourtant, depuis EuRom4, coordonné par Claire Blanche-Benveniste, les projets¹, en majorité européens, se sont multipliés dans ce domaine et l'on peut s'attendre à voir naître de nouveaux projets puisque, d'une part, la Commission européenne vient de placer la "*promotion de la compréhension multilingue entre les langues d'une même famille*" (Commission, 2005) au nombre des priorités du programme Lingua dans le but de préserver et promouvoir la diversité linguistique en Europe et, que, d'autre part, la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe vient de publier en mai de cette année, sous la plume de Peter Doyé (2005), une étude de référence dans le cadre de son "Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue" (2003).
- ² Jusqu'à présent, les grands projets européens se sont consacrés à l'intercompréhension au sein des langues d'une même famille : pour les langues romanes EuRom4, Galatea, Galanet et EuroComRom, les langues germaniques pour EuroComGerm, IGLO (Intercomprehension in Germanic Languages Online) et ICE (InterCompréhension Européenne) et plus récemment EuroComSlav pour les langues slaves pour ne citer que quelques projets. ILTE (Intercomprehension in Language Teacher Education) et EuroComDidact se sont, pour leur part, spécialisés sur l'aspect didactique de l'intercompréhension. Outre l'intérêt pour les familles de langues, les autres éléments largement fédérateurs de ces projets sont la promotion d'un apprentissage partiel des langues centré sur le développement d'une

compétence réceptive forte et leur intérêt pour les aspects purement linguistiques de l'intercompréhension. L'un des ouvrages de référence, "Die sieben Siebe" de Tilbert D. Stegmann et Horst G. Klein (2001) développe ainsi une approche de l'intercompréhension en langues romanes axée autour de 7 tamis linguistiques.

- 3 L'étude de référence de Peter Doyé (2005), de même que certains projets, notamment le projet "European Awareness and Intercomprehension" (EU+I), envisagent maintenant l'intercompréhension au-delà des familles de langues et mettent en avant l'importance du non-linguistique dans le processus de compréhension, plaidant ainsi pour le développement de stratégies privilégiant les dimensions extra-linguistiques.
- 4 Nous présenterons, dans ce texte, les résultats d'une expérimentation menée dans le cadre du projet EU+I visant à obtenir des données sur la possibilité d'une intercompréhension au-delà des langues d'une même famille et sur le rapport entre linguistique et extra-linguistique dans le cadre spécifique de la réalisation d'une tâche de la vie de tous les jours afin d'en tirer des conclusions didactiques pour l'élaboration de matériaux multimedia et interactifs de sensibilisation à l'intercompréhension.
- 5 Nous voyons dans cette expérience et ses résultats une réponse à Peter Doyé (2005 : 20) qui appelle de ses vœux des études empiriques permettant de montrer les possibilités et les limites de l'intercompréhension au-delà des familles de langues.

Le cadre de l'expérimentation

Le cadre institutionnel : le projet EU+I

- 6 Le projet EU+I est un projet Lingua 1, coordonné par Filomena Capucho de l'Universidade Católica Portuguesa, il regroupe 14 établissements d'enseignement secondaire et supérieur de 11 pays européens. Son but est de produire un DVD et un site Internet de promotion de l'intercompréhension. Un groupe de recherche, regroupant 11 enseignants-chercheurs européens et coordonné par mes soins, accompagne et nourrit de ses résultats le travail de production.

Le cadre théorique

- 7 Si, jusqu'à présent, la grande majorité des travaux menés dans le domaine de l'intercompréhension se sont intéressés à la compréhension multilingue entre les langues d'une même famille, le projet EU+I place l'intercompréhension dans un cadre nettement plus étendu, la comprenant :
 - non seulement comme le résultat d'un transfert linguistique entre les langues de la même famille, mais aussi comme le résultat d'un transfert de stratégies dans le cadre du processus interprétatif général qui sous-tend toute activité de communication (Capucho, 2002).
- 8 Nous inscrivons donc nos travaux largement dans la ligne des grands projets précédents, considérant notamment les recherches du groupe EuroCom (cf. Klein & Stegmann 2001, Klein 2002, Klein, Meißner & Zybatow, 2002, Kischel, 2001), les études des projets Galatea et Galanet (notamment Degache, 2003), les résultats de recherches sur les inférences menées entre autres par Éric Castagne (2005) et le modèle général de l'activité inférentielle développé par Bougé et Caillès (2003).

- 9 Mais, considérant que l'intercompréhension est plus que l'utilisation cognitive des liens qui unissent les langues, nous mettons l'accent sur les stratégies utilisant l'extra-linguistique et postulons que l'intercompréhension est possible au-delà des familles de langues et qu'une éducation à l'intercompréhension est souhaitable et réalisable dans ce cadre plus large.
- 10 Notre définition de travail de l'intercompréhension comprend deux volets : d'une part le processus de co-construction de sens et, d'autre part, la possibilité pour le sujet d'en faire un usage pragmatique. Pour nous, l'intercompréhension est donc la "*competence to co-construct meaning in intercultural / interlingual contexts and to make pragmatic use of this in a concrete communicative situation*" (Capucho 2005 : 14).
- 11 Dans ses travaux, le projet s'appuie sur un modèle de la compétence discursive développé entre autres par Filomena Capucho (2002 : 60) (cf. également Capucho 2005, Pencheva & Shopov, 2003), sur la base des travaux de l'Ecole de Genève (cf. Roulet & al. 2001) :

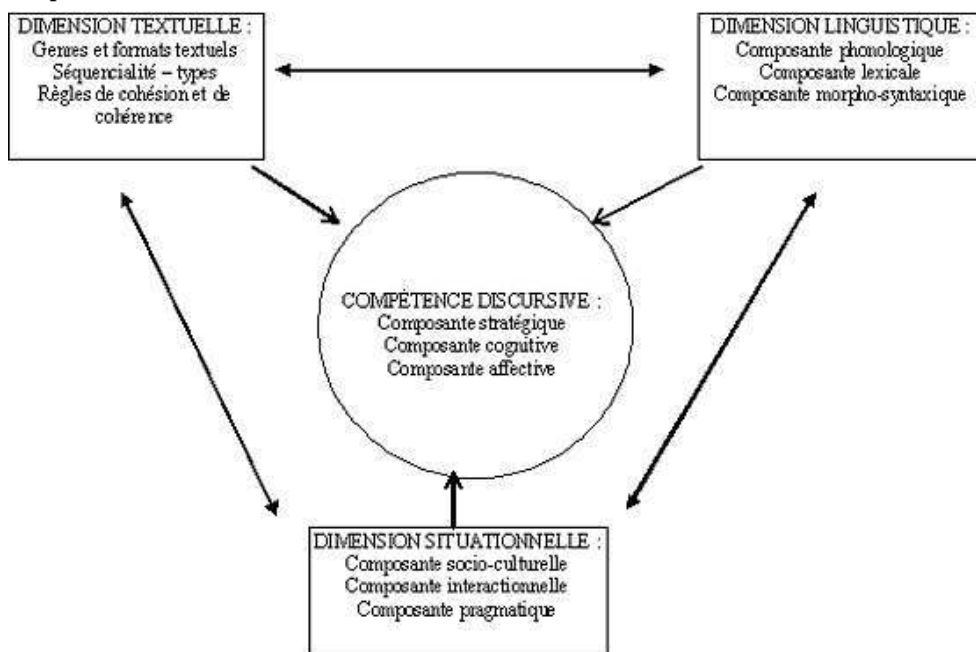


Figure 1 – Modèle discursif.

- 12 D'après ce modèle, la compétence discursive et partant, dans le cas présent, la compétence de réception possèdent trois dimensions : une dimension textuelle qui comprend toutes les connaissances que l'utilisateur de la langue possède sur les genres, les formats textuels et les règles de cohésion et de cohérence, une dimension situationnelle fortement extra-linguistique puisqu'elle se compose des savoirs et savoir-faire socioculturels, interactionnels et pragmatiques du sujet et finalement d'une dimension purement linguistique, au sens courant du terme, qui regroupe les aspects morpho-syntaxiques, lexicaux et phonologiques.
- 13 Dans le modèle présenté, nous partons du principe que le sujet peut surmonter un déficit au niveau d'une des dimensions grâce à des stratégies mises en oeuvre, sa motivation et ses facultés cognitives. Dans le cas des langues non apparentées à une langue connue du sujet, moins il y aura de points de contact linguistiques, plus l'intercompréhension devra s'appuyer sur les dimensions extra-linguistiques : textuelles et situationnelles.

- 14 L'expérimentation que nous allons maintenant présenter entend précisément étudier la part du linguistique et de l'extra-linguistique dans la réalisation d'une tâche de la vie de tous les jours qui demande au sujet de faire une utilisation pragmatique de l'intercompréhension.

L'expérimentation

Le questionnement de départ

- 15 L'expérience mise en place avait pour but de répondre à deux questions : dans quelle mesure l'intercompréhension fonctionne-t-elle au sein d'une famille de langues et au-delà des familles de langues et quelle est, en situation d'intercompréhension, la place du linguistique et de l'extra-linguistique dans la réalisation d'une tâche dans laquelle l'aspect procédural est fort ?
- 16 Pour essayer de répondre à ces questions, il fallait concevoir une tâche identique que l'on déclinerait en plusieurs langues de travail. Il fallait surtout une tâche qui, quelle que soit la langue proposée, soit réalisable grâce à l'utilisation – différenciée selon les langues – des éléments linguistiques et extra-linguistiques afin de pouvoir mesurer l'impact du linguistique et de l'extra-linguistique dans le processus d'intercompréhension. Un des groupes de production chargés de concevoir des activités de sensibilisation à l'intercompréhension ayant opté pour un parcours comprenant une réservation hôtelière, le groupe de recherche a repris cette situation à son compte, situation qui a l'avantage d'être relativement similaire sur la plupart des sites d'hôtel quelle que soit leur localisation géo-culturelle, comme l'a montré une analyse préalable de sites d'hôtels européens.

La tâche et les personnes-tests

- 17 Les personnes-tests, tous étudiants de français, devaient donc, sur une page web simulant un tel formulaire, faire une demande de disponibilité de chambres pour une amie et ses deux enfants (une chambre simple et une chambre double) pour une période précisée dans les consignes. Les personnes-tests disposaient, en plus des dates du séjour envisagé, des informations suivantes sur leur 'amie' : nom, prénom, numéro de téléphone, lieu de résidence et adresse électronique.
- 18 Quatre groupes de personnes-tests ont été définis :
- 19 Groupe LM (langue maternelle) : ce groupe-test devait effectuer la réservation dans sa langue maternelle. Il était composé de 19 étudiants germanophones de l'Université de Salzbourg.
- 20 Groupe LAE (langue apparentée à une langue étrangère apprise) : pour les personnes-tests, 40 étudiants néerlandophones de l'Université d'Anvers, il s'agissait de réserver les chambres sur une page en portugais.
- 21 Groupe LNA (langue non apparentée) : 22 étudiants salzbourgeois devaient réserver en turc, soit dans une langue non apparentée ni à leur langue maternelle, ni à aucune langue étrangère apprise.

- 22 A titre d'exemple et pour permettre à notre lecteur une expérience d'intercompréhension en langue probablement inconnue, nous proposons ici la page de réservation en turc.

The image shows a screenshot of a web browser displaying a Turkish reservation form. The browser window title is 'Untitled Document - Microsoft Internet Explorer'. The website header has a logo with 'EU+' and the text 'European Awareness and Intercomprehension'. The main content area is titled 'Rezervasyon' (Reservation) and contains the following fields:

- *Soyadı: [text input]
- *Adı: [text input]
- *Adres: [text input]
- *Memleketi: [dropdown menu, selected 'Avusturya']
- *Telefon: [text input]
- *E-Mail: [text input]
- Faks: [text input]
- *Oda Sayısı: [text input]
- Tek kişilik: [input type="text" value="0"] İki kişilik: [input type="text" value="0"] Üç kişilik: [input type="text" value="0"] Suite: [input type="text" value="0"]
- *Kişi sayısı: [text input]
- Yetişkinler: [input type="text" value="0"] Çocuklar: [input type="text" value="0"]
- *Geliş tarihi: [dropdown menu]
- Gün: [dropdown menu] Ay: [dropdown menu] Yıl: [dropdown menu]
- *Ayrılış tarihi: [dropdown menu]
- Gün: [dropdown menu] Ay: [dropdown menu] Yıl: [dropdown menu]

At the bottom right of the form are two buttons: 'Gönder' (Send) and 'İptal et' (Cancel). A note at the bottom left says '* Lütfen bu alanları doldurun' (Please fill these fields).

Figure 2 – Page de demande de disponibilité en turc.

Déroulement de l'expérience

- 23 Après la création des pages de réservation grâce au concours de collègues portugais et turcs, un pré-test a été effectué auprès des collègues du projet en février 2005 afin de recueillir de premières données et de vérifier le bon fonctionnement du système de traçage électronique. Une rencontre de travail a ensuite permis de discuter des modifications à apporter à l'expérience et de répartir les groupes par institution en fonction des ressources techniques et humaines. Les tests se sont déroulés de mars à mai 2005. Le traitement informatique et l'analyse des données recueillies au Centre de langues de l'Université de Salzbourg a été prise en charge par Mme Margareta Strasser et moi-même en utilisant le programme de statistiques SPSS.
- 24 L'expérience de réservation en ligne en elle-même comportait 4 étapes distinctes. Les personnes-tests devaient dans un premier temps choisir un pseudonyme garantissant l'anonymat de l'expérimentation et fournir quelques informations sur les langues apprises et leur personne : notamment leur âge, les langues apprises, leurs habitudes d'Internet, et indiquer si elles avaient déjà effectué des réservations hôtelières en ligne. Ceci afin de pouvoir analyser si une meilleure connaissance de la situation proposée ou le nombre de langues apprises avaient un impact sur le succès de la tâche ou non².
- 25 Après avoir fourni ces informations, les personnes-tests passaient au formulaire de demande de disponibilité qu'elles devaient remplir sans s'interrompre. Un traçage

informatique nous a permis de recueillir tous les mouvements effectués sur la page : saut d'un champ à l'autre, informations entrées dans les champs, éventuelles corrections ultérieures, suivi du chemin emprunté pour remplir le formulaire, temps passé dans chaque champ, temps total passé sur la page.

- 26 Sur une troisième page, afin de compléter les résultats informatiques par des données sur le vécu de l'expérience, les personnes-tests devaient répondre à quelques questions permettant de mesurer d'une part dans quelle mesure elles étaient sûres ou pas (échelle de 1 à 5) d'avoir réalisé correctement la réservation et de connaître ce qui leur avait semblé facile et difficile et pourquoi.
- 27 Finalement, une quatrième étape leur proposait dix mots rencontrés sur la page de réservation et leur demandait d'indiquer une traduction dans leur langue maternelle. Il s'agissait pour nous de constater quel apprentissage incident avait eu lieu et de définir quelques facteurs de cet apprentissage. Cet aspect n'étant pas le propos de cet article, nous ne le développerons pas et renvoyons à des publications à venir.

Données retenues et définition du succès de la tâche

- 28 Pour la présente analyse, nous nous limiterons à une analyse des données suivantes : correction ou non des informations fournies lors de la réservation, durée nécessaire à l'accomplissement de la tâche, parcours suivis lors du remplissage du formulaire et finalement succès ou non de la réservation. Nous considérons que la tâche a été accomplie avec succès si la personne-test a renseigné correctement les champs suivants : nom (que celui-ci ait été inscrit à la rubrique nom ou prénom), email ou numéro de téléphone (afin de permettre à l'hôtel de confirmer ou non la disponibilité), nombre de chambres et dates correctes.
- 29 Comme nous le disions plus haut, afin d'obtenir des résultats valides, il fallait que la tâche soit réalisable dans toutes les langues grâce à l'utilisation de stratégies utilisant également l'extra-linguistique. Analysons ici le cas du turc pour germanophones : au niveau linguistique, 5 mots étaient transparents : *adres*, *telefon*, *E-Mail*, *fax* et *suit*. On pouvait donc s'attendre à ce que les champs téléphone et email soient correctement remplis et que le nombre de chambres soit également correctement indiqué par inférence : *suit* était transparent, l'item précédent contenait le chiffre trois, la connaissance du monde et la logique devait permettre de déduire que les items précédents signifiaient chambre simple et chambre double. Quant aux dates, les formats internationaux et la connaissance de la situation devait permettre de comprendre qu'il s'agissait de la date d'arrivée et de départ dans cet ordre logique. Finalement, même si les mots pour nom et prénom ne présentent aucune similarité linguistique avec des mots d'une langue connue, la connaissance de la structure de ce genre de formulaire qui demandent généralement d'abord d'indiquer son identité devait là encore donner des résultats positifs. La tâche était donc réalisable avec succès en combinant dimension linguistique – réduite – et dimensions textuelle et situationnelle.

Résultats

- 30 Il est bien entendu impossible de fournir ici les très nombreux résultats de cette expérimentation d'une part, du fait du cadre limité de cette publication, d'autre part,

parce que l'analyse complète n'est pas encore achevée. Nous présenterons donc les résultats qui nous semblent les plus significatifs en mettant l'accent tout d'abord sur les grandes différences entre les groupes. Nous précisons entre parenthèses si ces écarts sont statistiquement significatifs, très significatifs ou hautement significatifs.

Différences par rapport au groupe-test (LM)

- 31 Les plus grandes différences entre groupe effectuant la tâche en langue maternelle et groupe effectuant la même tâche en langue apparentée à une langue étrangère apprise résident dans le temps nécessaire à la réservation (très significatif) et l'assurance d'avoir accompli la réservation avec succès (significatif).
- 32 Entre le groupe travaillant en langue maternelle et celui travaillant en langue non apparentée à aucune langue connue, les écarts les plus importants se retrouvent sur les points suivants : temps passé sur la page de réservation (significatif), assurance (hautement significatif) et indication du nombre d'enfants et d'adultes (hautement significatif), autrement dit sur des items sans point d'appui linguistique et difficilement identifiables grâce à des connaissances textuelles et situationnelles. Notons cependant que cette indication ne nous semble pas importante pour la réussite ou non de la tâche puisque pour l'hôtel, lors de ce premier contact avec le client potentiel, l'important est de connaître le nombre de chambres et leur type.

Temps nécessaires à accomplir la tâche

- 33 Le premier tableau présente les temps moyens nécessaires à la réservation, le deuxième la répartition des temps individuels.

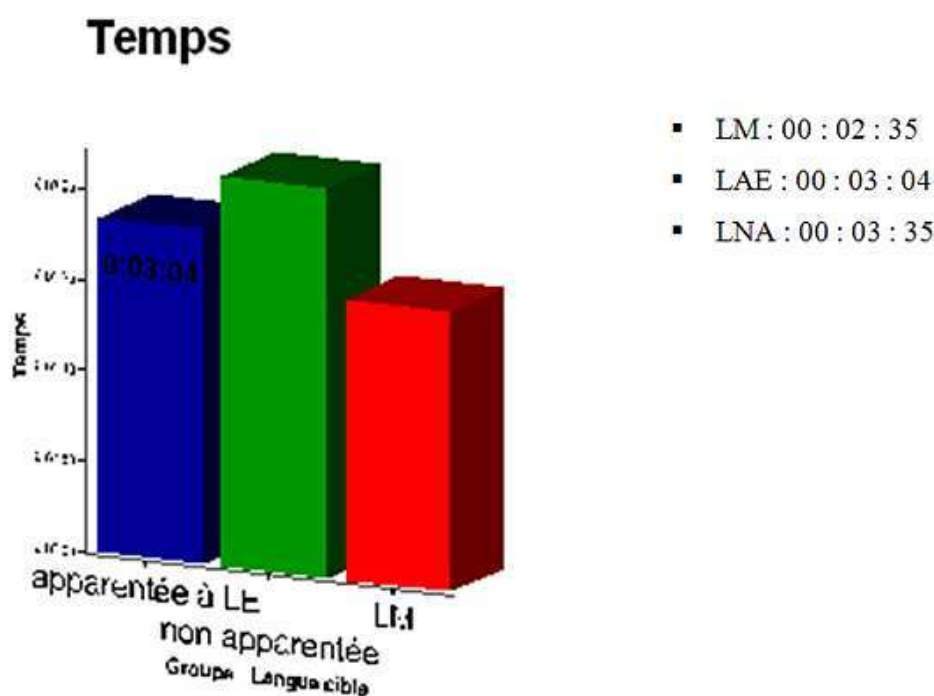


Figure 3 – Temps nécessaires à la réalisation de la tâche (moyenne par groupe).

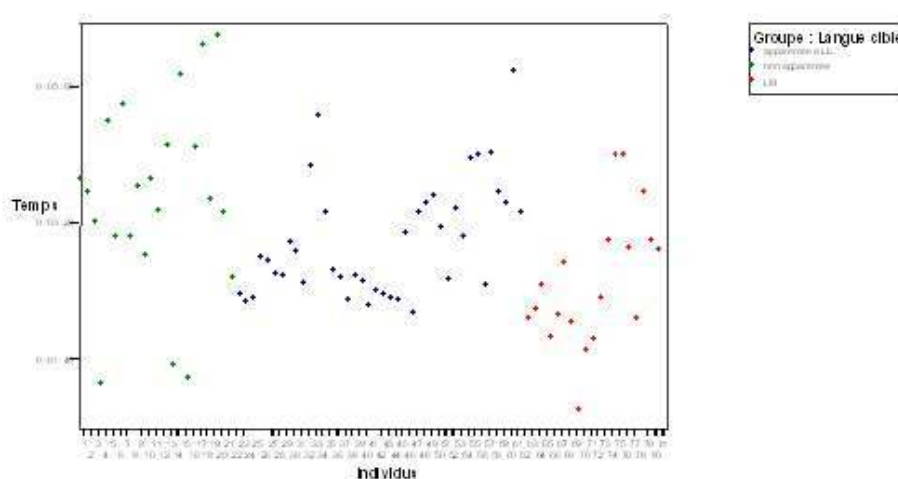


Figure 4 – Temps nécessaires à la réalisation de la tâche (par individu).

- 34 Les résultats de l'expérience correspondent à ce que l'on pouvait attendre : les personnes-tests ont eu besoin de moins de temps pour réserver en langue maternelle qu'en langue apparentée à une langue étrangère connue et qu'en langue non-apparentée. On remarquera que, certes, au niveau des individus, on trouve des Autrichiens ayant eu besoin de plus de temps en langue maternelle que certaines autres germanophones en turc, mais si l'on excepte les trois individus ayant obtenu des temps inférieurs à 1:40 minute en turc – il s'agit de trois abandons en cours de route sur lesquels nous reviendrons ultérieurement – on remarquera que les temps minima et maxima dans chaque groupe suivent la même progression que les temps moyens des groupes (LM < LEA < LNA).

Les chemins suivis

- 35 Les données recueillies concernant les chemins suivis sur le formulaire de réservation montrent clairement que les étudiants ont suivi des parcours plus rectilignes, remplissant les champs dans l'ordre d'apparition, alors que les aller-retours et les corrections après-coup ont été nettement plus nombreux en langue non-apparentée. Les données recueillies semblent largement corroborer les travaux de Bougé et Caillès (2003) sur le modèle dynamique et cyclique du traitement d'un texte en langue étrangère.
- 36 Ces deux chercheurs distinguent dans leur modèle un processus ascendant et un processus descendant :
- Alors que le processus descendant est celui qui permet de passer de la compréhension de la situation générale évoquée par le texte à la compréhension des mots, le processus ascendant permet de repartir des mots pour arriver à une construction sémantique de l'ensemble du texte (Bougé et Caillès, 2003 :87).
- 37 Dans le cas présent, les aller-retours des personnes-tests – de plus en plus nombreux plus la langue est éloignée – semblent clairement indiquer que le sujet renseigne d'abord les

champs qui lui semblent les plus facilement compréhensibles dans la situation donnée, puis que cette connaissance lui permet, par déduction, une meilleure appréhension du formulaire dans son ensemble qui l'aide alors à renseigner d'autres champs qui lui posaient problème en début de tâche.

- 38 Bougé et Caillès conseillent d'ailleurs au lecteur de "*privilégier ce qui est directement accessible, même lorsque la procédure ne respecte pas la structure de surface du texte*" (Bougé et Caillès, 2003 : 87). Ce conseil correspond bien à ce qu'ont fait plusieurs personnes-tests disposant de peu de points de repère lexicaux alors que les personnes du groupe-test en langue maternelle ont généralement suivi l'ordre des champs sur l'écran (de haut en bas : nom, prénom, adresse, pays...) (cf. tableaux ci-dessous).
- 39 Dans l'exemple du plus long parcours par exemple (31 étapes), l'étudiant a d'abord renseigné le pays d'origine, puis le numéro de téléphone et l'email, éléments facilement identifiables : l'étudiant a commencé par des mots turcs transparents : *telefon* (item 5) et *E-mail* (item 6). Quant à l'indication du pays d'origine (item 4), elle se fait par menu déroulant proposant des noms de pays européens également facilement reconnaissables : Belçika, Bulgaristan, Danimarka, Finlandiya, Fransa... Il a pu ensuite par déduction finir de compléter le formulaire.

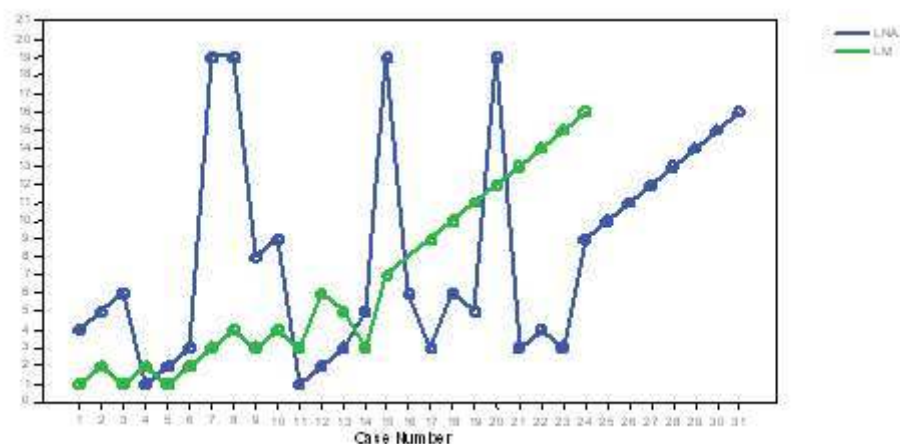


Figure 5 – Chemins les plus courts pour les groupes LM et LNA.

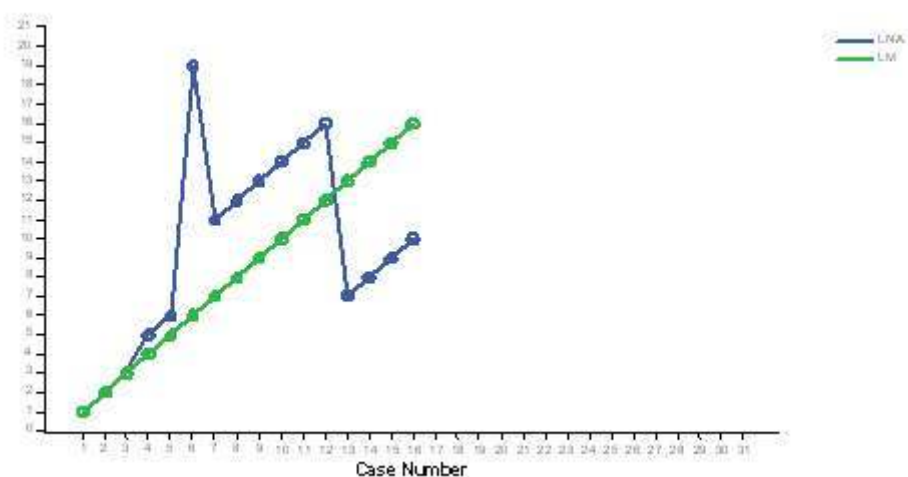


Figure 6 – Chemins les plus courts pour les groupes LM et LNA.

Succès ou non de la tâche

- 40 La mesure du succès de la tâche fait ressortir des écarts intéressants, même si l'analyse statistique, du fait entre autres des trois abandons en turc, ne révèle pas de différence significative. Les différences constatées montrent d'une part que le taux de réussite est élevé pour tous les groupes – 59 % en turc, si l'on considère cependant que les trois personnes ayant abandonné auraient aussi pu atteindre un taux de réussite semblable, cela ferait passer le taux de réussite des germanophones en turc à $2/3$ –, d'autre part, qu'il diminue avec le degré de familiarité linguistique.

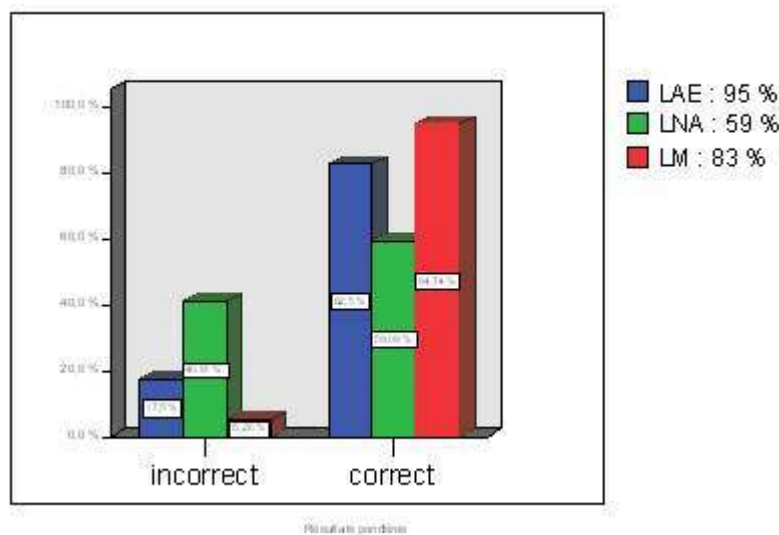


Figure 7 – Taux de réussite et non-réussite en fonction des groupes.

Sentiment d'assurance

- 41 Les données concernant l'assurance et la corrélation entre assurance et succès de la tâche s'avèrent, elles aussi, particulièrement intéressantes. On note en effet une très significative différence en fonction de la langue de travail comme le montre clairement le tableau suivant. Moins la langue dans laquelle on travaille présente de similarité linguistique, plus le sujet se sent peu sûr de lui et ce même s'il a accompli la tâche avec succès.

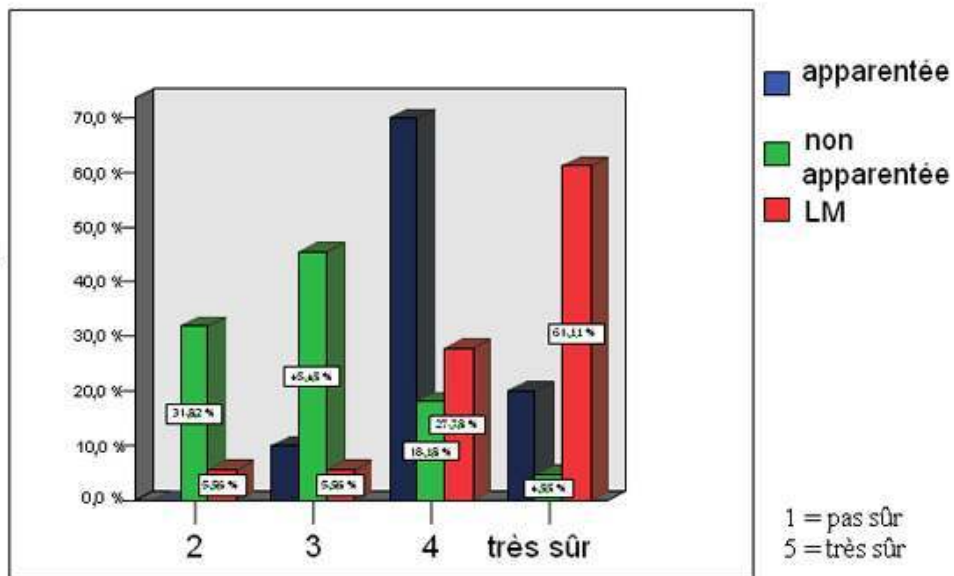


Figure 8 – Sentiment d'assurance par groupe.

- 42 En effet, l'expérience n'a fait ressortir aucune corrélation directe statistiquement significative entre le degré d'assurance et la réussite de la tâche, même si des différences apparaissent : 88,1 % des personnes ayant répondu qu'elles étaient très sûres ou plutôt sûres (réponses 1 et 2 sur une échelle de 5) d'avoir réussi à réserver les chambres qu'il fallait ont effectué une réservation correcte, 63,23 %, soit une grande majorité des personnes peu sûres (réponse 4 sur 5), ont également rempli la tâche avec succès.

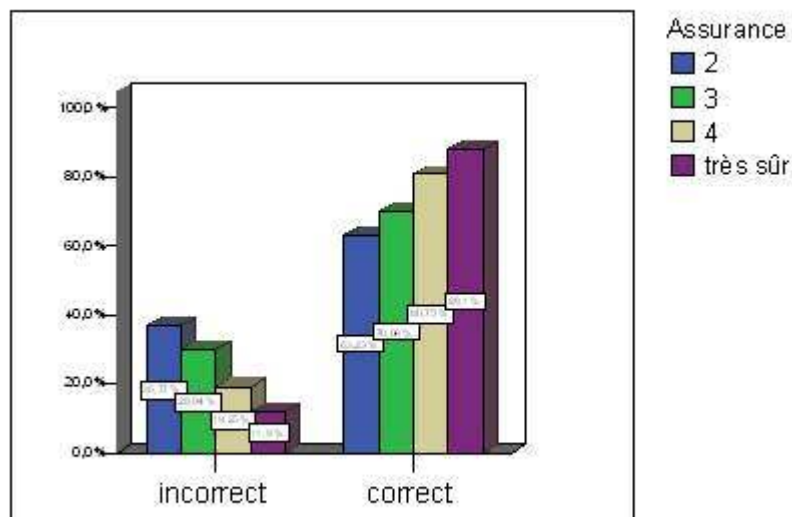


Figure 9 – Relations entre sentiment d'assurance et réussite.

Analyse des résultats

- 43 Tout d'abord, la réponse à notre première question est positive : l'intercompréhension fonctionne certes mieux au sein des familles de langues, mais est également tout à fait possible et opérationnelle au-delà de celles-ci : les 59, voire 66 % (cf. ci-dessus) de réussites en turc sont assez parlants. La grande majorité des personnes-tests ont donc réussi à comprendre le formulaire et à faire un usage pragmatique de cette compréhension.
- 44 Deuxième conclusion, l'intercompréhension au-delà des familles de langues reste parfois difficile : l'absence de points de repère linguistiques n'est pas toujours compensée par d'autres connaissances et stratégies. Ainsi, le taux de réussite diminue plus la langue est ou semble inconnue et la plupart des étudiants ont eu de grosses difficultés à indiquer correctement le nombre d'adultes et d'enfants, items difficilement identifiables grâce aux seules connaissances textuelles et situationnelles.
- 45 Mais surtout, l'intercompréhension au-delà des langues est parfois difficile car l'aspect inconnu des langues peut mener à une forte démotivation, voire à une réduction du recours aux capacités cognitives : 3 personnes ont abandonné en langue non-apparentée. Ceci, de même que le fait que l'assurance diminue très sensiblement avec le degré de familiarité de la langue de travail tend à prouver que les personnes-tests sont restées très influencées par le linguistique et que cette fixation sur l'aspect linguistique a probablement provoqué un blocage de l'activation des connaissances textuelles et situationnelles et des capacités d'inférence.
- 46 De plus, on remarque que les personnes-tests ont souvent indiqué comme champs faciles à renseigner en turc ceux où les mots étaient transparents (téléphone, adresse, email) et beaucoup plus rarement les champs 'date d'arrivée' et 'date de départ' où les formats étaient pourtant une aide importante à la compréhension. Nous voyons de nouveau dans ce résultat une forte concentration du sujet sur la dimension linguistique de la compétence réceptive.
- 47 Cependant, même si le linguistique reste très présent à la conscience des personnes, une grande majorité d'entre elles ont été capables de compenser un fort déficit dans ce domaine grâce à leur connaissance de la situation et à leurs connaissances du genre de texte. C'est ce que prouve le fort taux de réussite en turc, même si ce taux reste inférieur à celui obtenu par les autres groupes et si le temps de réalisation de la tâche est sensiblement plus élevé : le processus de compensation semble demander un effort supplémentaire qui se traduit par un besoin plus important en temps. Au niveau de certains items, notamment les dates d'arrivée et de départ, les personnes-tests ont facilement mobilisé leur connaissances extra-linguistiques car les résultats ne diffèrent pas entre les groupes. Quelques étudiants travaillant en turc ont également précisé dans leur feedback que l'ordre des items et le menu déroulant pour les pays leur avaient été des indices précieux.
- 48 Cependant, de façon purement théorique, comme nous le montrions ci-dessus, le taux de réussite aurait dû être le même pour les trois groupes. Il apparaît donc que les personnes-tests n'ont pas toujours su profiter des connaissances dont elles disposaient pour compenser le déficit linguistique, soit par manque de motivation ou par défaut de sensibilisation à ces possibilités latentes.

- 49 Tout ceci nous conforte dans notre opinion que le cadre théorique choisi est opérationnel, mais qu'il demeure un besoin important de formation à l'intercompréhension au-delà des familles de langues. L'expérience nous incite à tirer quelques conclusions devant permettre de mettre en place une didactique de cette intercompréhension élargie.

Conséquences didactiques

- 50 La première étape dans la voie d'une didactique de l'intercompréhension est, sans aucun doute possible au vu des résultats de la présente expérimentation, la mise en confiance et la motivation de l'apprenant puisqu'on remarque que le sentiment d'assurance diminue très sensiblement plus la langue est peu familière, qu'aucune corrélation statistiquement significative n'a pu être relevée entre réussite et sentiment d'assurance et que certains sujets qui seraient capables de réussir abandonnent à la seule vue d'une langue inconnue. En ce point, nous suivons entièrement Peter Doyé qui pose la motivation comme premier principe d'une méthodologie de l'intercompréhension en précisant :

Un bon moyen de motiver des apprenants est de les sensibiliser aux compétences qu'ils possèdent déjà. Les enseignants en intercompréhension peuvent commencer par aider les apprenants à prendre conscience des ressources cognitives dont ils disposent et par les encourager à mobiliser ces ressources pour comprendre une langue étrangère (Doyé 2005 : 10).

- 51 Il s'agit de rendre les apprenants conscients du fait qu'ils disposent de connaissances qu'ils peuvent activer pour comprendre un texte en langue 'inconnue'. Il s'agit entre autres de montrer à l'apprenant, comme le soulignent également Stegmann et Klein (2001 : 13), qu'aucune langue n'est "terra incognita" et de l'inciter à repérer le familier dans l'inconnu.
- 52 Au vu des résultats de notre expérimentation, il semble opportun d'aider l'apprenant à développer des stratégies s'appuyant fortement sur ses connaissances et compétences extra-linguistiques, qu'elles soient textuelles ou situationnelles. Plus les langues sont ou paraissent éloignées des langues connues, plus ces dimensions prennent de l'importance dans le processus de compréhension et plus elles peuvent permettre de compenser un déficit au niveau purement linguistique et linguistique.
- 53 Finalement – cet aspect n'a pas encore été évoqué, mais il nous semble assez essentiel pour que nous l'abordions ne serait-ce que rapidement ici –, dans une méthodologie de l'intercompréhension, il nous semble indispensable d'attirer l'attention des apprenants sur les phénomènes interculturels afin de réduire une source importante d'incompréhension voire d'insécurité interculturelle, comme le prouvent les difficultés que nombre de personnes-tests ont eu pour se décider sur la répartition du nom et du prénom sur les deux champs identifiés comme devant contenir ces informations. On note en effet dans le dessin des chemins suivis de nombreux aller-retour entre ces champs, voire de nombreuses corrections en cours d'accomplissement de la tâche.
- 54 C'est la raison pour laquelle les activités développées au sein du projet EU+I sur la base de cette expérience cherchent d'abord à motiver l'apprenant, à le convaincre d'essayer de réaliser les activités dans une langue inconnue afin de constater par lui-même qu'il est capable de trouver par exemple des horaires de train sur un site en langue inconnue, de réserver une chambre d'hôtel et même d'obtenir quelques informations touristiques de base.

- 55 Les activités interactives et multimedia privilégient, dans les aides apportées aux apprenants, l'activation des connaissances textuelles et situationnelles sur l'activation des connaissances linguistiques et attirent, le cas échéant, l'attention des apprenants sur des aspects interculturels. On pourra voir, à la rubrique "activités" un prototype en cours de remaniement sur le site du projet EU+I. Une version définitive sera disponible fin 2006.

Conclusion

- 56 Même si l'expérience présentée dans cet article se limite à un type de texte bien précis, les résultats sont encourageants et surtout riches d'enseignement dans l'optique du développement d'une didactique de l'intercompréhension au-delà des familles de langues.
- 57 Cette extension de la notion d'intercompréhension nous semble tout à fait possible et souhaitable, même si elle pose encore de nombreuses questions, notamment celle de savoir quelles sont les limites de celle-ci. Car, comme le souligne Peter Doyé, on peut plausiblement supposer qu'il est tout à fait possible de parvenir à une intercompréhension détaillée et rigoureuse d'une langue étrangère dès lors qu'elle appartient à la même langue que la langue maternelle. En revanche, nous ne savons pas encore si cet objectif peut également être atteint par-delà les frontières qui séparent les familles de langues (Doyé, 2005: 20).
- 58 Des études empiriques à venir permettront probablement de répondre à cette question, nous pensons en tout cas, avoir apporté un élément de réponse.
- 59 Mais si encourageants que soient les résultats de telles recherches, si motivantes que soient les propositions didactiques, la formation à l'intercompréhension au sein des langues de la même famille ou au-delà des familles de langues restera lettre morte tant que les politiques éducatives et les enseignants l'ignoreront.
- 60 Qu'il nous soit donc permis en guise de conclusion d'émettre le souhait que les responsables du développement de ces politiques éducatives incluent rapidement, comme semblent le souhaiter le Conseil de l'Europe et la Commission européenne, l'éducation à l'intercompréhension dans leurs réflexions et dans les pratiques d'enseignement dans toute l'Europe car l'intercompréhension ne peut se décréter unilatéralement si l'on veut l'étendre à la communication directe entre les personnes. Préserver et promouvoir le plurilinguisme nous semble passer par la promotion d'un enseignement des langues encourageant à une attitude positive face aux langues et cultures "inconnues", s'appuyant sur les connaissances préalables des apprenants et visant le développement d'une compétence réceptive forte applicable au plus grand nombre de situations.

BIBLIOGRAPHIE

- Bougé, P. & Caillies, S. (2004). "Compréhension de textes inter-langues et activité inférentielle : Approche psychologique". In : É. Castagne (dir.) *Intercompréhension et Inférences*. Reims : Presses Universitaires de Reims. Collection : Intercompréhension Européenne
- Capucho, F. (2002). "Morangos (fraises, fragile, fresas, strawberries, Erdbeeren) com ou sem chantilly ? - De la notion d'intercomprehension à l'apprentissage du vocabulaire". In : Ollivier, C., Pöll, B. (dir.). *Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht*. Wien : Präsenz.
- Capucho, F. & Oliveira, A.M. (2005). "Eu & I - On the Notion of Intecomprehension". In Martins, A. (dir.). *Building Bridges: European Awareness and Intercomprehension*. Viseu : Universidade Católica Portuguesa.
- Castagne, É. (2005) (dir.). *Intercompréhension et inférences*. Presses Universitaires de Reims. Collection : Intercompréhension Européenne.
- Commission Européenne (2005). *Appel général à propositions 2006 EAC/32/05*. http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/download/call06_fr.pdf
- Degache, C. (2003). "Intercompréhension en langues romanes : Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet". *Lidil*, n°28.
- Kischel G. (dir.) (2001). *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses in Hagen, 9-10 November 2001*. Hagen : FernUni.
- Klein, H. G. & Stegmann T. D. (2001). *EuroComRom - Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen : Editiones EuroCom.
- Klein, H. G. (2002). "EuroCom - Receptive Mehrsprachigkeit und Neue Medien". *Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik*, vol. 17. p.p 46-56.
- Klein, H. G., Meißner, F.-J. & Zybatow, L. (2002). "EuroCom - The EuroCom-Strategy - the Way to European Multilingualism". In : Zybatow L. (dir.). *Sprachkompetenz-Mehrsprachigkeit-Translation. Akten des 35. Linguistischen Kolloquiums, Innsbruck, 20.-22.September 2000* (à paraître).
- Ollivier, C. (2005). "Developing Strong Receptive Competence in Order to Preserve Cultural and Linguistic Diversity. A New Approach to Intercomprehension and its Didactics". In : Shopov, T. (dir.). *Intercomprehension Analysis. A Textbook*. Sofia : St. Kliment Ohridski University Press.
- Pencheva, M. & Shopov, T. (2003). *Understanding Babel: An Essay in Intercomprehension Analysis*. Sofia : St. Kliment Ohridski University Press.
- Roulet, E., Fillietaz, L. & Grobet, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne : Peter Lang.

ANNEXES

Projets sur l'intercompréhension

Projet (ordre alphabétique)	Coordination	Site Internet (consultés en septembre 2005)
EU+I European Awareness and Intercomprehension	Filomena Capucho Université de Viseu	http://www.sprachenzentrum.com/ eui
EuroCom		http://www.eurocomprehension.info/
EuroComRom	Horst G. Klein J.W.Goethe-Universität (Frankfurt)	http://www.eurocomrom.de/
EuroComDidac	Franz-Joseph Meißner J.Liebig-Universität (Hagen)	http://www.eurocomdidact.de/
EuroComGerm	Britta Hufeisen Technische Universität Darmstadt	http://www.eurocomgerm.de/
EuroComSlav	Lew N. Zybatow Université d'Innsbruck	http://www.eurocomslav.de/
EuRom4	Claire Blanche- Benveniste Université d'Aix- Marseille1	
Galanet	Christian Degache Université Stendhal Grenoble 3	http://www.galanet.be/
Galatea	Louise Dabène Université Stendhal Grenoble 3	http://www.u-grenoble3.fr/galatea/
IGLO Intercomprehension in Germanic Languages Online	Peter Svenonius Université de Tromsø	http://tea.fernuni-hagen.de/Iglo/ Install/kurs/Ressourcen/start.htm
ILTE Intercomprehension in Language Teacher Education	Ana Isabel Andrade Gillian Moreira Université d'Aveiro	http://www.fag.hiof.no/~bu/ilte/ index.html

Intercompréhension européenne (ICE)	Eric Castagne Université de Reims Champagne-Ardenne	
Itinéraires romans	Dolores Álvarez Union latine, Direction Promotion et Enseignement des langues (DPEL).	http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/Ir/indexFr.asp

NOTES

1. L'annexe 1, recensant les grands projets, donne une idée de l'ampleur des recherches entreprises jusqu'ici et des matériaux d'enseignement / apprentissage de l'intercompréhension mis au point par les différents projets.
2. La majorité des étudiants n'avaient jamais procédé à une réservation d'hôtel en ligne, mais possédaient une pratique très régulière d'Internet et donc une connaissance des formulaires en ligne. Notons tout de suite qu'aucune relation n'a pu être établie entre les langues apprises et le succès ou non de la tâche.

RÉSUMÉS

Si certains travaux et projets se concentrent sur une approche de l'intercompréhension centrée sur le linguistique, tous les chercheurs s'accordent pour souligner l'importance de la mise en place et de l'utilisation de stratégies de réception utilisant l'extra-linguistique dans tout processus de compréhension en langue inconnue. C'est précisément le rapport entre linguistique et extra-linguistique que ce texte entend faire ressortir dans le cadre spécifique de la réalisation d'une tâche de la vie de tous les jours. Dans un premier temps, nous définissons le cadre théorique de nos recherches en intercompréhension en nous appuyant principalement sur le modèle discursif de F. Capucho, de même que sur les recherches menées sur les inférences en langue étrangère tout en nous situant par rapport aux grands projets précédents. Dans un deuxième temps, ce texte se propose de faire connaître les résultats d'une expérience coordonnée par le Centre de langues de Salzburg dans le cadre du projet européen European Awareness and Intercomprehension. Cette expérience visait notamment à mieux connaître et définir la part du linguistique et de l'extra-linguistique dans l'accomplissement d'une tâche de la vie quotidienne en langue inconnue. L'analyse des résultats est accompagnée d'une réflexion sur les implications pour le développement d'une didactique de l'intercompréhension au-delà des familles de langues.

INDEX

Mots-clés : intercompréhension, plurilinguisme, didactique, pragmatique

AUTEUR

CHRISTIAN OLLIVIER

Centre de langues, université de Salzbourg, Allemagne