

REPRÉSENTATIONS ENTRECROISÉES ET INTERCOMPRÉHENSION

Christian DEGACHE et Monica MASPERI
LIDILEM – Université Grenoble 3

Une quinzaine d'années après le démarrage des premiers travaux sur l'intercompréhension –également appelée "compréhension croisée" au sens où chacun s'exprime dans la ou les langues romanes qu'il connaît et comprend les langues des autres– on pourrait désormais considérer qu'il existe une véritable didactique de l'intercompréhension en langues apparentées ou voisines. Un certain nombre de faits permettent d'appuyer aujourd'hui cette idée : publications, colloques, outils pédagogiques, et divers engagements d'associations, d'institutions... Pourtant, certaines questions restent encore bien peu étudiées, comme en particulier les représentations des différents publics destinataires sur ce nouvel objet didactique multiforme. En effet, si l'intérêt accordé aux représentations des langues romanes chez les romanophones a donné des résultats tangibles (Billiez, 1996), peu de travaux ont été conduits sur les représentations de l'intercompréhension et sur l'utilité et les finalités de son enseignement/apprentissage. Certes, de nombreuses expériences ont été menées dans les différents programmes conduits sur l'intercompréhension¹, mais les avis obtenus l'ont toujours été auprès d'un public spécifique (étudiants des filières littéraire et linguistique, futurs enseignants de langue) qui avait suivi une formation expérimentale (Masperi, 2002), et n'étaient pas centrés sur l'évolution des représentations.

La problématique abordée dans cet article est donc la suivante : comment l'apprenant perçoit-il *a priori* une initiative comme celle de la communication par compréhension croisée ? Comment cette perception est-elle susceptible d'évoluer au fil d'une expérience particulière ? Nous faisons l'hypothèse que les publics qui s'intéressent à cette démarche d'apprentissage nourrissent une représentation préalable positive de cette initiative mais que les représentations opératoires activées lors de sa mise en œuvre sont de nature différente et ne corroborent pas toujours la représentation préalable car il y a conflit entre deux types de représentations : l'une sociopolitique concernant les atouts interculturels de la situation et la finalité communicative du dispositif –en particulier en termes d'alternative au rôle de *lingua franca* joué par l'anglais à l'échelle européenne et internationale–, et l'autre sociocognitive car concernant la représentation du plurilinguisme « *souvent associé à la confusion, à l'oubli et au mélange* », voire à la « *cacophonie* » y compris chez les adultes chez qui on retrouve « *la crainte que la connaissance de plusieurs langues renforce des difficultés liées à la complexité* » (Castellotti et Moore, 2002 : 14). L'enjeu de l'étude des représentations est bien entendu la conception de stratégies et de démarches adaptées aux publics visés pour assurer l'insertion curriculaire de cette approche didactique.

¹ Cf. rubrique "nouvelles" de www.galanet.eu pour recension.

Positionnement de la problématique

Il est avant tout nécessaire de distinguer intercompréhension en tant que compréhension multilingue et en tant qu'interaction plurilingue, comme deux habiletés différentes. La première se définit comme une approche dissociée² (Degache et Masperi, 1995) donnant priorité à l'aptitude à comprendre des textes écrits puis oraux dans différentes langues apparentées par transfert et extension de compétences et de connaissances ; la seconde comme une approche développant l'aptitude à interagir avec des locuteurs de différentes langues apparentées, et en particulier, à comprendre des écrits combinant plusieurs de ces langues pour se situer et réagir. Précisons que nous entendons la distinction entre multilinguisme et plurilinguisme au sens posé par le Cadre européen de référence (Conseil de l'Europe, 2001: 11, 129). Le multilinguisme renvoie à l'idée de superposition des langues connues par un individu « *dans des compartiments séparés* » qui le dotent d'« *une collection de compétences à communiquer distinctes* ». Le plurilinguisme est en revanche lié à l'idée de complémentarité des acquis de l'individu dans les différentes langues connues, le tout constituant une seule compétence plurilingue et pluriculturelle composite « *qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition* » et le dote d'« *une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent* » (ibid.).

Pour revenir à notre distinction entre compréhension multilingue et interaction plurilingue, notons que les deux approches peuvent évidemment se combiner ou être considérées séparément. En outre, la compréhension multilingue peut devenir plurilingue lorsque des passerelles sont tendues entre les langues de manière à faciliter « *le passage éclairé d'une langue à l'autre* » (L. Dabène, 2003: 29). Et l'interaction plurilingue peut se convertir en production multilingue, par exemple lorsque différents avis sont émis sur un sujet donné dans un forum en ligne sans tenir compte des opinions d'autrui.

Il est par ailleurs nécessaire de distinguer deux types de représentations :

- les représentations sociales qui sont « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (Jodelet, 1989, cité par Castellotti et Moore, 2002: 8) : les représentations sur les langues romanes et sur la romanophonie relèvent de ce type ;
- les représentations qui, parce qu'elles ne sont pas « *l'apanage de groupes caractérisés par un enjeu identitaire et une cohérence sociale* » (Castellotti, 1998: 91), ne sont que partiellement sociales :
 - représentations de la parenté ou proximité linguistique ;
 - représentations sur l'apprentissage par dissociation des habiletés ;
 - représentations sur la communication –et la compétence– plurilingue : sa finalité, ses avantages et inconvénients.

² Nous préférons parler d' "approche dissociée" plutôt que de "compétence partielle" qui peut être perçue comme un sous-domaine de la compréhension.

Corps de données disponibles

Nous nous appuyons ici sur différentes données issues de travaux conduits autour du projet Galanet :

- une enquête sur les représentations préalables d'un public non-averti d'une centaine d'étudiants francophones de différentes filières qui suivaient des cours de langue en 2001-2002 (désormais étudiants "non-avertis"),
- une enquête conduite auprès d'un groupe d'étudiants inscrits en 2003-2004 à une formation à l'intercompréhension (désormais étudiants "avertis"),
- les données recueillies dans le cadre d'un mémoire de master (Deransart, 2006) auprès d'un groupe d'adultes découvrant une formation de ce type en 2004-2005 (désormais "non-étudiants"),
- les productions et interactions en ligne des participants à différentes sessions d'intercompréhension sur www.galanet.eu (désormais "participants"). Le principe d'une session est de réunir des équipes de participants de différents pays et de différentes langues romanes (espagnol, français, italien, portugais, parfois catalan) de façon à leur permettre de développer leur compétence plurilingue en intercompréhension, c'est-à-dire leurs capacités à comprendre les langues des autres et à se faire comprendre dans l'interaction autour d'une tâche commune.

Tendances et régularités

Les étudiants "non-avertis"

La 1^{ère} enquête s'articulait autour de l'appréciation de deux aspects:

1. la pertinence d'une approche dissociée de l'intercompréhension en langues romanes. C'est une option communicative et fonctionnelle qui a été le plus choisie : « *favoriser la compréhension des langues sans passer par une traduction* » suivie par l'option « *décloisonner l'apprentissage des langues dans la perspective d'une citoyenneté européenne* » à forte orientation sociopolitique et à implication interculturelle ;
2. l'intérêt potentiel pour un site internet quadrilingue où « *chacun pourrait utiliser sa langue maternelle ou les langues des partenaires mais devrait nécessairement comprendre les langues des trois autres groupes de locuteurs* ». Les résultats obtenus auprès de cet échantillon constitué pour moitié d'étudiants d'ingénierie et de sciences, pour ¼ d'étudiants de sciences humaines et sociales et pour ¼ d'étudiants spécialistes des langues, font apparaître un intérêt partagé :
 - un tiers était prêt à devenir utilisateur de ce site, un autre tiers ne le souhaitait pas, et 25% aurait pu le devenir sous condition ;
 - les étudiants spécialistes et ceux de sciences humaines et sociales se sont montrés plus intéressés par cette approche ;
 - les facteurs de motivation les plus cités (échanger, créer des liens avec voisins, ouverture sur d'autres cultures, s'enrichir mutuellement...) renvoient aux attraits de la communication avec des natifs et au potentiel interculturel ;
 - parmi les aspects pouvant conditionner l'intérêt, la nécessité de développer au préalable la maîtrise d'une langue romane donnée apparaît dans un cas sur cinq. Des doutes sur l'efficacité pédagogique d'une telle approche plurilingue se manifestent « *on ne peut pas dissocier les habiletés* », « *il ne suffit pas de comprendre superficiellement pour pouvoir communiquer* », qui témoignent

parfois d'une mécompréhension du principe communicatif (« *la compréhension est importante mais s'il est impossible de répondre, à quoi ça sert ?* ») et d'une conception multilingue cloisonnée de l'apprentissage de plusieurs langues.

Les étudiants “avertis”

La 2^{ème} enquête a concerné un groupe d'étudiants déjà investis dans une formation à l'intercompréhension³ et dont l'italien était la langue romane cible de prédilection. Un questionnaire, semblable à celui de la 1^{ère} enquête, leur a été proposé deux fois :

- après une période consacrée à la compréhension multilingue et avant d'entreprendre une session d'interaction plurilingue collaborative sur www.galanet.be
- à la fin de cette session.

Concernant l'appréciation de la pertinence de l'approche plurilingue dissociée, les options communicatives et interculturelles sont encore plus valorisées puisque les quatre options les plus choisies s'y réfèrent :

1. Améliorer sa connaissance des cultures voisines et leur diffusion ;
2. Décloisonner l'apprentissage des langues dans la perspective d'une citoyenneté européenne,
3. Mieux connaître les autres européens de langues romanes, leurs idées et aspirations,
4. Faciliter les échanges avec les natifs de ces langues sans avoir recours à une langue tierce

Cette tendance est confirmée par les résultats obtenus à la fin de la session puisque les options plus concrètes classées 4^{ème} et 3^{ème} se retrouvent respectivement 1^{ère} et 2^{ème} alors que l'option classée 2^{ème}, à forte implication sociopolitique, subit un fort recul.

Quant aux facteurs de motivation initiale pour participer à une session d'interaction plurilingue, ils gravitent à nouveau autour de l'intérêt pour la communication avec des natifs (« *parler comme on parle vraiment là-bas entre jeunes* » ; « *échanger pour apprendre encore plus* ») et le potentiel interculturel du dispositif (« *ouvrir ses horizons* »), mais ils sont en même temps plus précis et plus diversifiés que ceux de la 1^{ère} enquête. Ainsi voit-on également apparaître des motivations liées à l'utilisation de la communication médiatisée par ordinateur, à la découverte de pratiques pédagogiques collaboratives (« *travailler en commun avec des élèves d'autres pays* ») ou, plus largement, novatrices (« *ne pas se cloisonner à des cours traditionnels* » ; « *profiter de ma connaissance de l'italien pour élargir [...] à d'autres langues* »).

Le questionnaire final confirme ces motivations initiales, les discours recueillis témoignent que les attentes ont été majoritairement satisfaites sur les plans communicatif et interculturel. Mais on voit poindre également à ce niveau des représentations plus négatives sur la compétence plurilingue : « *Beaucoup de confusion dans ce cours, je ne me reconnaissais pas, moi qui parle beaucoup habituellement [...] en italien, j'étais perdue* ».

Les non-étudiants

Pour les sept adultes de la 3^{ème} enquête, parce que la motivation sociopolitique initiale est encore plus forte, la tendance identifiée ci-dessus apparaît plus nettement (Deransart, 2006). Elle est en outre renforcée par :

³ En situation dite hybride, c'est-à-dire alternant les cours réguliers présentiels et le travail personnel à distance sur plate-forme.

- leur inexpérimentation de l’outil informatique pour l’apprentissage en situation de communication médiatisée par ordinateur,
- la configuration de ce groupe d’adultes en modalité presque entièrement autonome et distante.

Au terme de son enquête, Deransart conclut d’une part que les adultes font le constat d’un accès à une compréhension réduite des textes et échanges qu’ils ont lus au cours de la session, ce qui laisse supposer que la notion de facilité devait être associée à leur représentation initiale ; d’autre part que les représentations héritées de l’apprentissage des langues en situation scolaire génèrent, en situation d’interaction plurilingue, de fortes résistances (d’autant qu’ils n’en voient pas l’utilité au niveau professionnel). La non-acceptation de la dissociation des habiletés en serait le frein majeur pour deux raisons :

- l’idée de centrer l’apprentissage sur les habiletés de compréhension « *est intégrée aux représentations de l’intercompréhension mais est perçue comme une compétence tronquée par la majorité des sujets* » (*ibid.*: 66) ;
- l’interaction plurilingue est, « *soit non conçue, soit perçue comme un mode de communication insatisfaisant* » (*ibid.* 104).

En définitive, là plus que dans les autres enquêtes, l’idéal –voire l’utopie– sociopolitique de l’intercompréhension est mise à rude épreuve par la réalité psycholinguistique de l’apprentissage.

Les verbalisations en ligne

Comme nous l’avons montré par ailleurs (Degache, 2006), la motivation interculturelle initiale est confirmée :

- dans les profils personnels et dans les messages d’ouverture et de bienvenue échangés dans le forum ou par courriel ;
- dans les thèmes proposés dans la 1^{ère} phase : sur trois sessions l’analyse montre que plus de 70% des sujets du forum⁴ sont, explicitement ou implicitement, de nature interculturelle ;
- dans les travaux collaboratifs réalisés au terme des sessions qui ne laissent aucun doute sur leur orientation interculturelle : *Le sentiment d’identité en mouvement ; Y a-t-il un humour romanophone?...* ;
- dans les sujets de discussion du forum destinés à “prendre congé” et inviter les participants à faire un bilan.

Concernant ce dernier point, étant donné que ce forum est public et non-anonyme (*cf.* profil personnel par simple clic), on peut douter de la sincérité des propos tenus, et les considérer comme infléchis par le “pédagogiquement correct”. De plus, même si le nombre de messages y est important, cela ne représente par exemple que 40% de participants dans une session, 23% dans une autre. Néanmoins, la répétition au fil des sessions de témoignages sensiblement comparables et portant de nombreuses marques de spontanéité (émoticônes, abréviations, fautes de frappe, diverses marques socio-affectives), tend à leur conférer une certaine fiabilité, d’autant que des tendances similaires ont été identifiées dans les clavardages (Melo, 2004).

⁴ Les forums sont accessibles en tant que “visiteur” sur www.galanet.be, rubrique “Sessions terminées” > choix d’une session > “Visiteur” > “Forum”.

E181VR4.10 [...] J'aurais jamais imaginé au début de l'année qu'on puisse faire un dossier comme ça et même je trouvais ces cours un peu bordéliques. [...]

Conclusions

Les résultats obtenus confortent notre hypothèse, à savoir que les représentations préalables sont dominées par les atouts communicatifs et interculturels, avec une véritable coloration sociopolitique. Elles conditionnent fortement la motivation et ont un effet direct sur l'implication dans le processus collaboratif et interactionnel.

Conformément à nos attentes, les enquêtes 2 et 3 font apparaître qu'à l'occasion d'un contact effectif avec une expérience d'intercompréhension, les représentations peuvent évoluer au profit de considérations sociocognitives liées à la situation d'apprentissage, l'intérêt sociopolitique de cette approche plurilingue cédant dans une certaine mesure du terrain à une interprétation plus psycholinguistique de la situation.

Cependant, dans les verbalisations en ligne, on ne retrouve ni craintes similaires à celles des étudiants "non-avertis", ni réticences et désillusions semblables à celles des adultes et quelques étudiants "avertis". Cela est sans doute dû aux spécificités énonciatives de l'outil forum : en raison de ses caractères public, non-anonyme et permanent, les participants se limitent à manifester des choses plutôt positives. Après avoir mis en échec le "syndrome de Babel", en réalisant un travail collaboratif à distance malgré la pluralité linguistique, personne ne s'avise à y déposer un message déplaisant.

Une explication complémentaire peut toutefois être trouvée dans les atouts de l'interaction synchrone. Trois faits plaident en faveur de cette hypothèse :

- parmi les adultes, la seule personne ayant eu l'occasion de l'expérimenter au moyen de la messagerie instantanée, voit sa perception de la situation changer radicalement (Deransart, 2006) ;
- dans les messages de clôture de session du forum, les seules restrictions concernent l'insuffisance d'interactions synchrones ou les difficultés à les mettre en place ;
- on trouve dans ces mêmes messages, des traces explicites d'évolution des représentations alors que la question n'était pas directement posée.

Les participants auraient-ils une conscience opératoire du potentiel de ces interactions ? Gardons à l'esprit qu'il ne s'agit-là que d'une première approche de la problématique, au moyen de données recueillies dans des conditions différentes auprès de publics divers. Une approche systématique s'impose à l'avenir au moyen de questionnaires et entretiens, de façon à mieux cerner les représentations préalables et leur évolution au fil de la formation afin de démontrer qu'un dispositif basé sur les échanges plurilingues en ligne permet de favoriser la prise de conscience et l'évolution des représentations, et d'envisager d'aller plus loin en créant une culture commune autour de « *représentations entrecroisées* » (Billiez, 1996), composante essentielle pour considérer l'apprentissage « *non comme la superposition de plusieurs corps de savoirs pris isolément mais comme le lieu d'un bi[pluri]linguisme en construction* » (L. Dabène, 2003).

Références bibliographiques

- ARAÚJO E SÁ, M. H., MELO, S. (2006) : « “Podemos fazer uma troca : eu ajudo-te no Português e tu ajudas-me a mim no Italiano !” Les clavardages plurilingues en tant que situations collaboratives d’apprentissage langagier », in C. Dejean-Thircuir et F. Mangenot (coord.), *Les échanges en ligne dans l’apprentissage et la formation, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, juillet 2006, CLE international, 164-177.
- BILLIEZ, J. (1996) : « Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées », in L. Dabène et C. Degache (coord.), *ELA n°104*, Didier, 401-410.
- CASTELOTTI, V. (1998) : « Le guarani sans peine et le tamoul en 40 leçons... », in J. Billiez (éd.) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à L. Dabène*, Lidilem, Grenoble, 91-99.
- CASTELOTTI, V., MOORE, D. (2002) : *Représentations sociales des langues et enseignement*, Conseil de l’Europe, Strasbourg.
- CONSEIL DE L’EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l’Europe, Strasbourg, Didier.
- DABÈNE, L. (2003) : « De Galatea à Galanet: un itinéraire de recherche », in C. Degache (coord.), *Lidil n°28*, Lidilem, Grenoble, 23-29.
- DEGACHE, C. (2006), « Acercarse al otro y a su cultura : el componente intercultural de una formación en internet para hispanohablantes, francófonos y hablantes de otras lenguas románicas », Actas del Primer Encuentro Hispanofrancés de Investigadores (APFUE-SHF) – Universidad de Sevilla, 29/11-2/12/2005 – *La cultura del otro : español en Francia, francés en España / La culture de l’autre : espagnol en France, français en Espagne*, 1020-1032, www.culturadelotro.us.es/actasehfi/index.htm
- DEGACHE, C., MASPERI, M. (1995), « Pour une dissociation des objectifs... », in M. Candelier (coord.), *Lidil n°11*, Lidilem, Grenoble, 141-159, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-mm1995.pdf
- DERANSART, A. (2006) : *Adultes et intercompréhension : quelles représentations ?*, Mémoire de master 2 Sciences du langage, Université Grenoble3, www.galanet.eu
- MASPERI, M. (2002) : « Intercompréhension en langues romanes : deux temps forts d’une recherche en didactique », in J. Müller-Lancé et C. Riehl (éds.), *Une tête – plusieurs langues*, Shaker Verlag, 87-98.
- MELO, S. (2004) : « O projecto Galanet no contexto europeu de promoção da intercompreensão em Línguas Românicas. O caso do PLE », in *Idiomático n°2*, Centro Virtual Camões, www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/02/galanet_ple.pdf