

CSP **Center scientifico da cumpetenzza per la plurilinguitad** Cogniziun Società Formation Bildung Migration Furmaziun Gesellschaft  
CSP **Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo** Scuola Arbeit Politique Communitad School Travail Ecole Community  
CSP **Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme** Migrazione Furmaziun Societad Cognition Society Scola Migration  
KFM **Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit** Societé Cognizione Migraziun Schule Communauté Kognition  
RCM **Research Centre on Multilingualism** Formazione Lavoro Politics Comunità Work Politik Lavur Politica Formation Gemeinschaft

# Ilots de plurilinguisme en classe d'histoire

processus de résolution d'une tâche en intercompréhension  
et profils individuels favorables à ce type d'activité

**Amelia Lambelet**  
**Pierre-Yves Mauron**

2015

Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme

**Publié par**

Institut de plurilinguisme  
[www.institut-plurilinguisme.ch](http://www.institut-plurilinguisme.ch)

**Auteurs**

Amelia Lambelet  
Pierre-Yves Mauron

Le projet dont il est question a été financé par la Confédération suisse dans le cadre du programme de travail 2012–2014 du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme. La responsabilité du contenu de la présente publication incombe à ses auteurs.

**Fribourg, 2015**

**Layout**

Billy Ben, Graphic Design Studio

# **Ilots de plurilinguisme en classe d'histoire**

---

processus de résolution d'une tâche en intercompréhension  
et profils individuels favorables à ce type d'activité

---

**Amelia Lambelet**  
**Pierre-Yves Mauron**

2015

---

Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme

# Table des matières

<b>1</b>	<b>Introduction et contextualisation de la recherche</b>	6
<b>1.1.</b>	<b>Cadre théorique général</b>	7
1.1.1.	Facteurs individuels ayant un impact sur la compréhension de textes en langues non-apprises	8
<b>1.2.</b>	<b>Questions de recherches</b>	9
<b>1.3.</b>	<b>Etapes de la recherche</b>	10
<b>2</b>	<b>Profils individuels pour lesquels des tâches en intercompréhension sont particulièrement (in-) adaptées</b>	12
<b>2.1.</b>	<b>Les cinq grandes dimensions de personnalité (<i>Big Five</i>)</b>	12
<b>2.2.</b>	<b>Traits de personnalité et acquisition des langues secondes</b>	13
<b>2.3.</b>	<b>Traits de personnalité et apprentissage</b>	14
<b>2.4.</b>	<b>Notre étude</b>	15
2.4.1.	Méthodologie	15
2.4.1.1.	Instruments	15
2.4.1.2.	Participants	17
<b>2.5.</b>	<b>Résultats</b>	17
2.5.1.	Appréciation de la tâche	18
2.5.1.1.	Résultats de la modélisation par équations structurelles (appréciation de la tâche)	20
2.5.2.	Facilité de la tâche	23
2.5.2.1.	Résultats de la modélisation par équations structurelles (facilité de la tâche)	23
2.5.3.	Score	26
2.5.3.1.	Résultats de la modélisation par équations structurelles (score)	27
<b>2.6.</b>	<b>Synthèse et discussion</b>	29
2.6.1.	Facteurs linguistiques	29
2.6.2.	Facteurs liés à la personnalité	30
2.6.3.	Importance du thème	31
2.6.4.	Liens entre les trois variables endogènes	31

<b>3</b>	<b>Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue</b>	<b>33</b>
<b>3.1.</b>	<b>Les stratégies</b>	<b>33</b>
<b>3.2.</b>	<b>Méthodologie</b>	<b>34</b>
3.2.1.	Think aloud protocol	34
3.2.2.	Déroulement	34
3.2.3.	Participants	35
3.2.4.	Tâche	36
3.2.5.	Méthode d'analyse	36
<b>3.3.</b>	<b>Analyse et Résultats</b>	<b>40</b>
3.3.1.	Analyse par items	40
3.3.2.	Cas particuliers	61
3.3.2.1.	Les « bons élèves »	62
3.3.2.2.	Les « mauvais élèves »	65
3.3.3.	Brève synthèse et réflexions didactiques	70
<b>4</b>	<b>Activités en intercompréhension et curriculum scolaire : le point de vue des enseignants et des élèves</b>	<b>72</b>
<b>4.1.</b>	<b>Instruments</b>	<b>72</b>
<b>4.2.</b>	<b>Méthode d'analyse</b>	<b>73</b>
<b>4.3.</b>	<b>Résultats</b>	<b>74</b>
4.3.1.	Du point de vue des enseignants	74
4.3.2.	Du point de vue des élèves	78
4.3.2.1.	Apprentissages langagiers et intérêt pour les langues	79
4.3.2.2.	Apprentissage de la matière historique	80
4.3.2.3.	Difficulté de la tâche	81
<b>5</b>	<b>Synthèse et conclusions</b>	<b>83</b>
<b>5.1.</b>	<b>Des exercices intercompréhensifs en classe d'histoire : est-ce adapté pour tous les élèves ?</b>	<b>83</b>
<b>5.2.</b>	<b>Quelques conseils pour une implémentation réussie d'exercices intercompréhensifs dans les curricula</b>	<b>84</b>
<b>6</b>	<b>Références bibliographiques</b>	<b>86</b>
<b>7</b>	<b>Annexe</b>	<b>91</b>

# 1 Introduction et contextualisation de la recherche<sup>1</sup>

Le projet *Ilots de plurilinguisme en classe d'histoire* (IPH) s'inscrit dans le programme 2012-2014 du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme (CSP). Son but est de s'interroger sur l'applicabilité d'une didactique de l'intercompréhension (misant sur un plurilinguisme réceptif) à l'école et de mettre au jour les facteurs individuels en jeu lors de la compréhension d'un texte dans une langue non-maîtrisée.

Nous entendons par *plurilinguisme réceptif* la capacité à décoder, à l'oral ou à l'écrit, un texte dans une langue peu ou pas maîtrisée. Ces compétences réceptives peuvent être conceptualisées soit comme un premier pas, avant la production, dans l'apprentissage d'une langue étrangère; soit dans la perspective d'une communication dans laquelle chaque locuteur parle sa langue et comprend la langue de l'autre – concept connu sous le nom d'*intercompréhension* ou *semicomunication* (voir entre autres Gooskens, 2007).

Cette capacité à comprendre des textes oraux ou écrits dans des langues inconnues a fait l'objet de plusieurs recherches empiriques, ainsi que de différents manuels et méthodes. Nous citerons ainsi entre autres les travaux de l'équipe d'EuroCom<sup>2</sup> ou de Galanet,<sup>3</sup> ainsi que les méthodes visant à développer des compétences réceptives dans une langue-cible en se servant d'une langue-pont (par exemple *Chunsch druus?*;<sup>4</sup> *Capito?*;<sup>5</sup> *Chapeschas?* etc.).

En contexte scolaire, les compétences d'intercompréhension peuvent être développées par des exercices de lectures ou d'écoutes de textes dans des langues non enseignées dans le cursus scolaire dans une perspective d'éveil aux langues. Ces exercices peuvent prendre place dans

différentes disciplines non-linguistiques telles que par exemple l'histoire, la géographie ou l'éducation civique. Dans le cadre du projet IPH, nous avons choisi de nous focaliser sur la branche histoire car celle-ci paraît particulièrement adaptée pour des exercices en intercompréhension. En effet, il existe indéniablement un lien très fort entre ce que proposent les démarches en intercompréhension et ce que nous appelons l'attitude historienne, par ailleurs promue par le plan d'études romand (PER, CIIP, 2010). L'intercompréhension, par le fait de proposer des textes rédigés en langue source, non traduits, offre dès lors aux apprenants un matériau historique original, ce qui permet d'encourager chez ces derniers une réflexion historienne; réflexion portant tout d'abord sur la nature même des sources et, ensuite, sur le travail de l'historien afin de les «décoder». En effet, le fait de devoir interpréter un texte en langue inconnue, de par le processus de décodage et les méthodes y relatives, constitue le fondement à la fois des activités en intercompréhension et le point de départ du travail de l'historien, par l'aspect d'enquête ainsi donné à ce type d'activité. De plus, l'intercompréhension favorise également l'appropriation d'outils méthodologiques qui permettent aux apprenants, par le réinvestissement potentiel de ces outils au sein d'autres disciplines et/ou dans la vie quotidienne, d'améliorer leur compétence de compréhension du monde qui les entoure, tout comme l'historien cherche dans le passé des traces d'explications du présent. Enfin, sur un plan plus global, notons encore que l'insertion d'activités en intercompréhension dans les classes d'histoire ouvre une perspective plurielle à l'approche de cette discipline, permettant alors de décroiser les apprentissages et de dresser un tableau un peu plus homogène de ces derniers par l'affirmation de compétences qui leur sont transverses.

Plusieurs questions restent pourtant ouvertes dans l'état actuel des connaissances: En effet, si l'utilisation de textes en langues-source dans un cursus d'histoire, ou dans d'autres disciplines scolaires, entre tout-à-fait dans une perspective d'enseignement décroisé des

1 | Les auteurs tiennent à remercier Phillipe Genoud, Université de Fribourg, pour son soutien méthodologique en particulier en ce qui concerne le questionnaire de personnalité, ainsi que Thomas Studer, pour son encadrement tout au long du projet.

2 | <http://www.eurocomresearch.net/>

3 | <http://www.galanet.eu/>

4 | <http://www.schulverlag.ch/page/content/index.asp?MenuID=1344&ID=1665&Menu=1&Item=1.2.8>

5 | <http://www4.ti.ch/decs/dcsu/ac/olsi/cosa-facciamo/il-manuale/>

## Chapitre 1

### Introduction et contextualisation de la recherche

langues et des disciplines non-linguistiques, tel que le promeuvent les partisans d'une « didactique intégrée » (voir par exemple Brohy, 2008; Wokusch, 2005; Wokusch 2008), il n'en reste pas moins que peu ou pas d'études se sont penchées sur la faisabilité et l'applicabilité de telles idées didactiques. L'on peut de ce fait se demander si, d'une part, ce type d'exercices convient à tous les élèves, ou s'il en favorise certains, et d'autre part, quelles sont les stratégies utilisées par les élèves pour comprendre un texte en langue inconnue et répondre à ce type de tâches. En d'autres termes, il nous semble essentiel de se poser les questions suivantes: *Comment un élève confronté à un texte en langue-source arrive-t-il à le décoder pour trouver les informations nécessaires à un bon apprentissage de la matière (non-linguistique)? Ce type d'exercices est-il vraiment applicable dans un contexte scolaire? Y a-t-il des profils personnels pour lesquels ce type de tâches est plus ou moins adapté?*

Cette dernière question peut être mise en perspective avec les résultats d'une étude antérieure ayant testé l'utilisation de ce même type de matériaux pédagogiques dans des cours d'histoire au niveau post-obligatoire fribourgeois (école professionnelle, i.e. participants entre 16 et 22 ans) et qui avait permis de mettre en évidence le fait que, si ce type d'exercices est fortement apprécié par une partie des étudiants, d'autres se trouvent bloqués face à la difficulté et la frustration de ne pas comprendre l'entier des lexèmes apparaissant dans le texte (Lambelet, 2012).

L'intérêt de ce projet de recherche porte donc sur les différences fondamentales entre individus confrontés à la lecture de texte dans des langues inconnues, par exemple en contexte scolaire, dans le cadre d'une didactique intégrée des langues, ou en dehors du contexte scolaire dans une approche d'intercompréhension comme moyen de communication permettant la compréhension entre des groupes linguistiques dont les langues sont proches typologiquement.

## 1.1. Cadre théorique général

Le processus de décodage de textes en langue non-maîtrisée s'appuie sur des connaissances et des ressources cognitives pré-existantes (Dabène, 1995; Doyé, 2005):

Pour interpréter un message oral ou écrit, les apprenants font généralement appel à leurs connaissances générales avant leurs connaissances linguistiques. Leur connaissance du monde et leur culture générale orientent et facilitent souvent la compréhension. [...] Le fait de posséder des connaissances historiques, géographiques ou politiques permet à l'apprenant d'ébaucher des hypothèses quant au contenu d'un message oral ou écrit. (Doyé, 2005, p. 14)

Ainsi, les apprenants, ou plus généralement les individus quels qu'ils soient, confrontés à un texte dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas, se baseront sur des éléments facilement inférables ou transférables depuis les langues déjà maîtrisées (voir par exemple Acosta, 2001a; Masperi, 1996). Ils chercheront les indices textuels et paratextuels, se basant sur le contexte et le co-texte ainsi que sur les éléments lexicaux dont le sens peut être inféré directement de par leur origine étymologique commune avec celle d'une des langues du locuteur; éléments lexicaux communément appelés *mots-cognats* ou *cognates* (ou *mots-ancres*, par exemple chez Acosta, 2001). De ce fait, plus deux langues sont proches typologiquement, plus elles seront mutuellement intelligibles, même s'il apparait de plus en plus de résultats de recherche qui tendent à montrer que la distance linguistique n'est pas le seul facteur à prendre en compte dans une mesure de l'intelligibilité.<sup>6</sup>

Si ces processus généraux semblent être à

6 | Voir par exemple l'étude de Gooskens (2007) sur l'intelligibilité mutuelle de trois langues scandinaves (danois, norvégien et suédois) et trois langues germaniques (néerlandais, frison et afrikaans) ou les résultats de Berthele & Lambelet (2009, voir ci-dessous sous 1.1.1.) ou Berthele (2011, *ibid.*) selon lesquels la distance inter-langues d'items particuliers ne prédit que partiellement leur décodage en contexte et hors contexte.

## Chapitre 1

### Introduction et contextualisation de la recherche

---

la base de tout décodage d'un texte dans une langue non maîtrisée, il n'en reste pas moins que chaque locuteur ne les applique pas de la même manière, ni avec le même résultat, en terme de réussite. Comme il apparaîtra au sein de la prochaine sous-section en effet, diverses études ont permis de mettre en évidence des facteurs individuels, en particulier au niveau du répertoire langagier, permettant de prédire la capacité d'un individu à résoudre ce type d'exercice.

#### 1.1.1. Facteurs individuels ayant un impact sur la compréhension de textes en langues non-apprises

Les recherches concernant les facteurs individuels pouvant expliquer la capacité d'un individu à comprendre un texte oral ou écrit dans une langue non apprise, se sont principalement focalisée sur les facteurs linguistiques; en particulier en termes de taille et de composition du répertoire linguistique individuel. Leur focus a en outre été porté principalement sur la capacité à inférer le sens des mots cognats.

Ainsi par exemple, Berthele & Lambelet (2009) ont mené une étude avec 140 étudiants en psychologie de l'Université de Fribourg (CH) auxquels il a été demandé de 1) lire un texte en romanche et de répondre à des questions de compréhension le concernant, 2) traduire des mots extraits du texte, et 3) traduire une liste de verbes (roumains et romanche) hors contexte. Les résultats montrent un avantage des plurilingues dans les trois types de tâches; plus un participant possède de langues dans son répertoire (i.e. sans prendre en compte le niveau de compétence dans chacune d'elle), plus il obtient de bons résultats à chaque exercice. Plus précisément, il semble que ce ne soit pas uniquement la taille du répertoire (le nombre de langues), mais la composition du répertoire qui est le prédicteur le plus efficace. En effet, les participants réussissant le mieux les tâches de traduction hors- et en contexte sont les sujets ayant rapporté de hautes compétences (plus de 4 sur 6) dans deux langues romanes, donc dans

deux langues typologiquement proches des langues-cibles (romanche et roumain). Par contre, il est intéressant de constater que de hautes compétences dans deux langues non-apparentées (par exemple français et allemand) n'aident en rien le processus de décodage.

Les mêmes résultats ressortent du pendant germanique de cette étude (Berthele, 2008), dans laquelle des participants de L1 allemand (standard ou dialectes suisse-alsaciens) ont effectué exactement les mêmes trois tâches expliquées ci-dessus avec, cette fois, pour langues-cible le néerlandais (compréhension de texte et traduction de mots en contexte), le danois et le suédois (traduction de verbes hors-contexte). À nouveau, les analyses montrent un avantage des plurilingues (plus de langues, plus d'inférences positives), mais surtout un avantage des plurilingues possédant un haut niveau de compétence dans deux langues proches, en particulier dans ce cas en allemand standard et dans un dialecte alsacien.

Cet avantage des plurilingues (en général, et entre langues proches en particulier) peut être expliqué par le fait que leur répertoire plus grand leur offre plus de correspondances inter-langues et donc, de ce fait, plus de bases de transferts lexicaux, mais aussi plus de connaissances concernant les potentielles régularités interlangues (Berthele, 2011). En outre, comme le soulignent Berthele & Lambelet (2009), il est probable que les plurilingues, étant confrontés régulièrement à des difficultés de compréhension dans leurs langues moins bien maîtrisées, aient «développé des stratégies efficaces inter- et translinguistiques qui favorisent [...] la tâche de l'intercompréhension» (Berthele & Lambelet, 2009, p. 159).

Cette dernière hypothèse est en adéquation avec les résultats d'une étude portant cette fois sur la reconnaissance de cognates à l'oral et à l'écrit avec un total de 163 locuteurs de dialectes suisse-alsaciens. Dans cette étude, dont les résultats sont exposés dans Berthele (2011), les participants ont été chargés de traduire des verbes danois et suédois, présentés pour la moitié oralement et pour l'autre moitié sous forme écrite. Ils ont aussi rempli un ques-



## Chapitre 1

### Introduction et contextualisation de la recherche

tionnaire visant à déterminer leurs compétences linguistiques ainsi que 3 modules du *Language Aptitude Tests* (LLAMA) de Meara (2005). Des analyses exposées par l'auteur ressortent quatre facteurs explicatifs du succès à la tâche: l'âge, le score dans le test d'apprentissage du vocabulaire (LLAMA B), le niveau de compétence en anglais et le nombre de langues dans le répertoire – ce dernier, corrélant de manière négative avec le succès à la tâche, est en contradiction avec les résultats exposés ci-dessus).

La question de l'âge ressort par ailleurs d'une autre étude (Berthele & Vanhove, 2014 ; Vanhove, 2014) investiguant la capacité à inférer le sens de cognates de locuteurs dont l'âge varie entre 10 et 86 ans (n=159). Les résultats de cette étude montrent de plus des différences entre modalités: les auteurs observent en effet un avantage croissant continu avec l'âge pour la modalité écrite et un avantage croissant jusqu'à l'âge de 50 ans suivi d'un déclin, pour la modalité orale.

Comme on peut le voir de cette brève revue de la littérature, plusieurs études se sont penchées sur les facteurs individuels, en particulier linguistiques, ayant un impact sur la capacité à décoder une langue inconnue. Pourtant, même si Berthele (2008) et Berthele & Lambelet (2009) ont également utilisé une tâche de compréhension de texte, le focus de ces différentes recherches s'est plutôt porté sur les processus (inférences, abduction etc.) ainsi que sur les caractéristiques du répertoire linguistique ayant une influence sur la compréhension de *mots isolés*. Ce focus sur les mots isolés a pour avantage de pouvoir contrôler un maximum de facteurs, mais il est important de noter que lors d'interactions dans lesquels chaque locuteur parle sa langue et comprend la langue de l'autre (intercompréhension) ou pour la résolution de tâches de compréhension de texte en langue inconnue, d'autres processus et facteurs entrent aussi en jeu.

Ainsi, malgré les réflexions didactiques basées sur les résultats empiriques cités ci-dessus (voir par exemple la discussion de Berthele & Vanhove, 2014), il manque pour l'heure d'études ancrées dans une réalité scolaire et permettant

de mettre en évidence les facteurs influant la réussite de séquences pédagogiques basées sur le développement de compétences réceptives.

L'objectif du projet IPH se situe exactement dans cette perspective. Notre but est en effet de nous pencher sur l'applicabilité de telles didactiques dans le cursus scolaire. De fait, contrairement aux recherches exposées précédemment, l'objet d'étude est d'une part la compréhension de textes en langue inconnue, compréhension mesurée par des questions sur le(s) texte(s), mais aussi, d'autre part, *l'évaluation subjective* de la tâche par les élèves.

Dans une précédente recherche durant laquelle nous avons testé l'utilisation de fiches pédagogiques plurilingues en leçon d'histoire, nous avons en effet été confrontés à des divergences d'appréciation assez fortes entre participants face à ce type de tâches. Ainsi, si une certaine partie des élèves a rapporté avoir apprécié de travailler en langue inconnue, d'autres ont manifesté un certain découragement lié au fait de ne pas comprendre le texte dans son entier, comme il ressort par exemple des extraits suivants: «*les mots qu'on ne connaissait vraiment pas nous bloquaient pour la compréhension de certaines phrases*»; «*[c'est difficile] de comprendre le sens général du texte et [de] ne pas s'arrêter sur des mots incompris*» (Lambelet, 2012, p. 93).

En raison de ce fait, et pour répondre au manque d'études sur l'intercompréhension en contexte scolaire, le projet IPH a été développé en trois dimensions principales, de manière à répondre aux questions de recherches exposées ci-dessous.

## 1.2. Questions de recherches

Le projet IPH s'inscrit dans trois grands axes de recherche. Le premier vise à comprendre pour quoi des exercices en intercompréhension sont appréciés par certains élèves alors que d'autres se sentent rapidement découragés par la difficulté de la tâche, en tentant de mettre au jour des profils (linguistiques, mais aussi de person-

## Chapitre 1

Introduction et contextualisation de la recherche

---

nalité) pour lesquels des exercices de ce type sont particulièrement adaptés et donc pouvoir répondre à la question de recherche suivante :

1. *Existe-t-il un profil d'apprenants pour lequel des exercices de compréhension de textes en langue inconnue tels que nous les avons développés sont particulièrement adaptés; en termes de :*
  - a. *Appréciation (i.e. quels sont les élèves (n') appréciant (pas) ce type d'exercice ?)*
  - b. *Sensation de difficulté (i.e. quels sont les élèves trouvant ce type d'exercice particulièrement facile/difficile ?)*
  - c. *Score (i.e. quels sont les élèves (ne) réussissant (pas) ce type d'exercice ?)*

Le deuxième axe de recherche investigate en profondeur les mécanismes sous-jacents à l'inférence (correcte ou erronée) du sens global du texte ainsi que d'items lexicaux particuliers :

2. *Quels sont les stratégies mises en œuvre par nos participants pour comprendre un texte dans une langue inconnue ?*

Enfin, le troisième axe de recherche appréhende l'applicabilité d'une didactique de l'intercompréhension en tenant en compte les avis des enseignants et des élèves :

3. *Dans quelle mesure des exercices intercompréhensif peuvent-ils s'insérer dans un curriculum scolaire au niveau du cycle d'orientation (suisse) ?*

### 1.3. Étapes de la recherche

Les trois questions de recherche (1.2) ont été traitées au cours de trois grandes étapes. Durant la première d'entre elles, nous avons mené une étude quantitative dans sept classes du Cycle d'orientation (CO) de la Tour de Trême, canton de Fribourg, Suisse (n=181 participants) dans le but de répondre à notre première question de recherche (a;b;c) et de définir des profils individuels pour lesquels des exercices de travail sur le texte historique en langue-source sont particulièrement (in-) adaptés. Deux études-pilotes ont par ailleurs été réalisées pour tester les différents outils de la recherche (voir sous 2.4.1.) ainsi que le protocole de passation. La première d'entre elles a eu lieu en novembre 2012, au sein de deux classes du CO de la Tour de Trême (n=43), et la deuxième en février 2013, dans le même CO et avec deux classes différentes (n=42). Aucune classe ayant participé aux études pilotes n'a ensuite participé à l'étude proprement dite. Cette première partie de la recherche fait l'objet du chapitre 2.

La deuxième étape de la recherche (question de recherche 2; chapitre 3) a pris place en décembre 2013 et s'inscrit dans une perspective plus qualitative. Durant cette phase, 12 élèves ayant participé à la première étape du projet ont réalisé le même type d'exercices (texte historique en langue source suivi de questions de compréhension de texte) mais, cette fois, en verbalisant à haute voix leurs réflexions. Ces verbalisations ont été enregistrées, retranscrites, et analysées suivant une méthodologie par thématization verticale puis transversale de manière à mettre en évidence les principales stratégies utilisées pour résoudre la tâche.

Enfin, durant la troisième étape de la recherche (question de recherche 3; chapitre 4), 6 fiches didactiques ont été développées et utilisées en classe par des enseignants d'histoire du CO de Marly au mois de juin 2014. Celles-ci ont ensuite été évaluées par les élèves et les enseignants eux-mêmes nous permettant d'une part d'en évaluer la pertinence de la construction, d'un point de vue didactique, et d'autre part de

## Chapitre 1

### Introduction et contextualisation de la recherche

---

porter notre regard sur les conditions et l'impact de leur potentielle insertion ponctuelle dans le cursus régulier en classe d'histoire. L'analyse du feedback des enseignants et des élèves, articulée autour d'outils de statistiques descriptives et d'analyses qualitatives de questionnaires, nous offre alors un aperçu de la réception des fiches pédagogiques élaborées dans le cadre de ce projet par les apprenants et les enseignants, tout en mettant en lumière les besoins éventuels de ces derniers face à une activité en didactique de l'intercompréhension.

# 2 Profils individuels pour lesquels des tâches en intercompréhension sont particulièrement (in-) adaptées

---

La première question de recherche du projet IPH vise à déterminer des profils individuels pour lesquels des exercices de type intercompréhensif (en classe d'histoire et au niveau C0) sont particulièrement (in-) adaptés; c'est-à-dire des profils qui apprécient ce type de tâche et arrivent à la résoudre avec succès ainsi que ceux qui n'apprécient pas ce type d'exercice et/ou qui n'arrivent pas à décoder le texte pour en comprendre la signification. Nous regardons aussi quels sont les élèves trouvant ce type d'exercice (trop) difficile ou au contraire (trop) facile.

Pour la définition de ces profils, nous avons choisi de nous pencher d'une part sur les caractéristiques linguistiques des participants (nombre de langues parlées, auto-évaluation du niveau), mais aussi sur les attitudes vis-à-vis de l'apprentissage des langues et sur les traits de caractère des élèves.

Concernant ce dernier point, nous avons décidé de nous servir des outils et des théories d'un courant de la psychologie sociale; courant dit des *traits de personnalité* (Godefroid, 2001) qui permet d'accéder à la description des traits de personnalité par de simples questionnaires tout en proposant d'esquisser un profil relativement précis sur la base du fonctionnement neuropsychique de chaque individu. Ce choix a été dicté par le fait, d'une part qu'il est l'un des modèles les plus utilisés en psychologie et bénéficiant d'instruments standardisés, et d'autre part car il a été, comme nous l'exposerons ci-dessous sous 2.2., utilisé ces dernières années dans plusieurs recherches visant à investiguer l'influence de la personnalité sur l'apprentissage des langues secondes et étrangères (SLA), mais jamais en lien avec le plurilinguisme réceptif ou l'intercompréhension.

## 2.1.

### Les cinq grandes dimensions de personnalité (*Big Five*)

L'objectif des travaux portant sur les traits de personnalité vise, à partir d'une analyse factorielle, à identifier, pour chaque individu, des caractéristiques propres qui vont l'amener à se comporter de manière relativement stable dans diverses situations. Allport (1937) met ainsi en évidence des traits centraux et des traits secondaires individuels qui caractérisent la manière d'être de chacun. À sa suite, plusieurs modèles factoriels ont été élaborés, à l'image des travaux de Catell (1956) pour qui la personnalité se compose de seize facteurs permettant de l'évaluer, ou d'Eysenck & Eysenck (1975) qui proposent un modèle basé sur trois superfacteurs (extraversion, psychotisme, névrosisme), tous mesurant l'importance de l'une ou l'autre composante au sein d'un profil de personnalité. Même si ces deux derniers modèles ont trouvé un large écho dans le monde scientifique, les nombreuses critiques (Godefroid, 2001) y relatives ont permis une avancée considérable dans le débat sur la structure de la personnalité (Catell, 1996) via les résultats des recherches de Digman & Takemoto-Chock (1981; Digman, 1990) d'abord, puis de Costa & McCrae (1985; 1995) ensuite.

En effet, Digman & Takemoto-Chock ont permis d'isoler cinq grands facteurs de la personnalité tandis que Costa & McCrae ont réussi à les mesurer via leur outil, le questionnaire NEO-PI. Ainsi, selon ce modèle, la personnalité se définit en cinq traits principaux (les *Big Five*) qui sont: l'extraversion (*Extraversion*; qui mesure la sociabilité), l'agréabilité (*Agreeableness*; la tendance à être coopératif et empathique plutôt que suspicieux envers les autres), la conscienciosité (*Conscientiousness*; qui mesure une tendance à l'auto-discipline, à une attitude planifiée plutôt que spontanée), le névrosisme (*Neuroticism*; qui mesure la stabilité émotionnelle) et l'ouverture à l'expérience (*Openness*;

## Chapitre 2

Profils individuels pour lesquels des tâches en intercompréhensions sont particulièrement (in-)adaptées

qui reflète le degré de curiosité intellectuelle, de créativité, de préférence pour la nouveauté; chacun d'entre eux comportant un pôle positif et un pôle négatif (Atkinson, Smith, Bem, Nolen-Hoeksema, 2000, p. 437).

La personnalité se comprend donc, en accord avec Huteau (1985), comme une «unité stable et individualisée d'ensembles de conduites», et se définit plus particulièrement par la mesure individuelle de chacun des traits des *Big Five* et les interprétations y relatives. Un profil de personnalité se compose ainsi de la présence plus ou moins marquée de chacun de ces traits chez un individu.

### 2.2. Traits de personnalité et acquisition des langues secondes

Le modèle des cinq dimensions de la personnalité a été utilisé à différentes reprises ces dernières années dans des études en acquisition des langues étrangères dans le but de vérifier leur influence sur le développement L2.

Ainsi, Dewaele & Furnham (2000) ont mesuré la compétence langagière en français d'étudiants flamands dans deux types de situations: l'une stressante (examen) et l'autre plus détendue (discussion informelle entre le chercheur et les participants). Avant ces sessions de tests, les sujets avaient répondu à un questionnaire sociobiographique ainsi qu'au Eysenck *Personality Inventory* (Eysenck, 1968). Les résultats de cette étude ont montré que les introvertis avaient significativement plus tendance à désambiguïser au maximum leurs énoncés avec pour conséquence un débit plus faible, en particulier en situation stressante. Dans ces situations d'examen, les introvertis ont en outre montré un plus fort taux de pauses d'hésitation et ont utilisé un vocabulaire plus riche; en comparaison aux extravertis qui eux ont préféré une utilisation de mots courts et de haute fréquence. Les auteurs relient cet effet de la dimension extraversion à la mémoire à court-terme, les introvertis étant considérés comme ayant besoin de prendre plus de temps à retrouver les informa-

tions mémorisées que les extravertis en partie en raison de leur plus forte anxiété (Eysenck, 1981, cité par Dewaele & Furnham, 2000, p. 357).

Dans une autre étude, mesurant cette fois la compétence linguistique en anglais d'étudiants iraniens sous la forme d'auto-évaluations, Ghapanchi, Khajavy & Asadpour (2011) ont mis au jour un effet sur la compétence atteinte de l'ouverture aux nouvelles expériences ainsi que de l'extraversion (mesurées par le Goldberg (1992) *Transparent Bipolar Inventory*): les individus ayant les scores les plus hauts dans ces deux dimensions s'évaluent en effet comme plus compétents en langue étrangère. Par contre, les trois autres dimensions ne peuvent être reliées avec la compétence L2.

L'ouverture ressort par ailleurs aussi comme facteur prédicteur de la compétence (auto-évaluée) en langue seconde ainsi que de la propension à interagir dans celle-ci dans une autre étude, cette fois avec des migrants polonais dans des contextes anglo-saxons (Ozanska-Ponikwia & Dewaele, 2012). En effet, selon cette recherche, les personnes ayant un score haut dans la dimension ouverture ont tendance à interagir plus fréquemment dans la langue du pays d'accueil, et, de ce fait, font des progrès plus rapides dans celle-ci.

L'influence des traits de personnalité a aussi été testée en lien avec les attitudes envers les accents en langue étrangère dans une vaste étude par questionnaire en ligne au cours de laquelle les participants ont répondu à un panel de questions diversifiées parmi lesquels des items de questionnaires de personnalité (dimensions névrosisme et extraversion uniquement) et des questions sur la perception de son propre accent en langue étrangère ainsi que de celui des autres (Dewaele & McCloskey, 2014). Parmi de nombreux autres résultats, les points intéressants en ce qui nous concerne sont que les auteurs ont trouvé des effets des deux dimensions de personnalité testées: les personnes extraverties ressortent en effet comme plus tolérantes vis-à-vis de l'accent étranger des autres que les introverties, tandis que les personnes ayant un score élevé en névrosisme sont plus dérangées par leur propre accent.

## Chapitre 2

Profils individuels pour lesquels des tâches en intercompréhensions sont particulièrement (in-)adaptées

L'effet du névrosisme ressort aussi d'une autre partie de l'étude investiguant cette fois la tolérance envers le code-switching dans la même population (Dewaele & Wei, 2014a). Cette étude a permis de mettre en évidence le fait que, parmi d'autres effets de facteurs linguistiques et contextuels, les personnes scorant le plus bas dans la dimension névrosisme (i.e. le plus près de l'extrémité *stabilité émotionnelle*) rapportent des attitudes plus positives envers le code-switching que les personnes ayant des scores à l'opposé de cette dimension. Par contre, aucun effet significatif de l'extraversion ne ressort de ces analyses.

Si le score dans la dimension extraversion ne prédit pas la tolérance envers le code-switching, celui-ci apparaît pourtant comme ayant une influence sur l'*usage* de code-switching, pour le moins tel que rapporté par les participants. Les personnes ayant des scores hauts dans cette dimension (même participants et même questionnaire que pour Dewaele & McCloskey, 2014 et Dewaele & Wei, 2014a) rapportent en effet changer de langues dans l'interaction plus fréquemment que les personnes plus introverties (Dewaele & Wei, 2014b).

### 2.3. Traits de personnalité et apprentissage

Différentes études se sont en outre penchées sur les liens entre traits de personnalité et (styles d') apprentissage. Busato, Prins, Elshout

& Hamaker (1998), par exemple, ont mis en évidence des corrélations entre les traits de personnalité et les styles d'apprentissage tels que définis par Vermunt (1994) sur une population d'étudiants en première année de psychologie. Le même type de corrélations a été obtenu par Jackson & Lawty-Jones (1996) dans une étude avec 166 volontaires et étudiants ayant rempli un questionnaire de personnalité en trois dimensions (le *Eysenck Personality Questionnaire*) et un inventaire de styles d'apprentissage (*Learning Style Questionnaire*, LSQ) recelant quatre dimensions (activiste; théoricien; réflexif; pragmatique). Selon ces résultats, les profils d'apprenants peuvent donc être reliés directement au cinq dimensions de la personnalité.

Dans le cadre des études pilotes de ce projet (n=79), nous avons aussi choisi de tester à la fois un questionnaire de personnalité (dans notre cas le NEO-60, voir ci-dessous sous 2.4.1.1.) et l'inventaire de styles d'apprentissage, LSQ, ce qui nous a permis de mettre au jour des corrélations similaires à celles obtenues par Jackson & Lawty-Jones (1996), comme il ressort du tableau 1. En fonction de ce résultat, nous tendons à approuver les conclusions de Jackson & Lawty-Jones (1996) selon lesquels les dimensions de styles d'apprentissage sont couvertes par les dimensions de personnalité et donc que «there is no need to measure both personality and learning style» (Jackson & Lawty-Jones, 1996, p. 298), raison pour laquelle nous avons choisi le NEO-60 pour l'étude principale (voir ci-dessous).

		NEO-60				
		Névrosisme	Extraversion	Ouverture	Agréabilité	Conscience
<i>Learning style questionnaire</i>	Actif	-.06	.41**	-.03	-.25*	-.38**
	Réfléchi	.28*	-.22	.32**	.14	.25*
	Théoricien	.34**	-.10	.26*	-.34**	.46**
	Pragmatique	.15	.23	-.11	-.36**	.23

**Tableau 1**

Matrice de corrélations entre les cinq dimensions de la personnalité (mesurée par l'inventaire de personnalité NEO-60) et les quatre styles d'apprentissage tels que mesurés par le LSQ

## Chapitre 2

Profils individuels pour lesquels des tâches en intercompréhensions sont particulièrement (in-)adaptées

Il est en outre à noter que, en dehors des styles d'apprentissage, les traits de personnalité semblent pouvoir être reliés à la réussite dans certains types de tâches et certaines méthodologies. Jackson & Lawty-Jones (1996) citent ainsi les résultats d'une étude de Shadbolt (1978) selon laquelle les personnes scorant bas en extraversion et les personnes scorant haut en névrosisme obtiennent de meilleurs résultats avec des méthodes pédagogiques structurées qu'avec des méthodes moins structurées (Jackson & Lawty-Jones, 1996, p. 293).

## 2.4. Notre étude

### 2.4.1. Méthodologie

La récolte de données s'est passée en deux temps, dans l'intervalle d'une semaine. Toutes les sessions ont eu lieu durant les cours d'histoire, en présence du professeur. Durant la première session, les participants ont répondu à un questionnaire bio-linguistique visant à décrire leurs compétences langagières sous forme d'auto-évaluation (environ 5 minutes) ainsi qu'à l'inventaire de personnalité NEO-PI 60 (environ 15-20 minutes).

Durant la deuxième session, les participants ont lu des extraits de journaux en italien traitant du percement du tunnel du Gothard suivis de questions de compréhension (environ 40 minutes). Ils ont ensuite répondu à un questionnaire d'évaluation de la tâche (environ 5 minutes).

Les questionnaires et la fiche didactique ont été prétestés au cours de deux études pilotes qui ont permis d'une part d'affiner le format de passation (timing de chaque partie, explications données par les examinateurs, reformulation de certains items du questionnaire post-activité etc.) et d'autre part de choisir entre les différents questionnaires de profilage. Comme exposé ci-dessus, durant les deux pilotes en effet, a été testé, en plus du NEO-60 (voir ci-dessous) un questionnaire visant à déterminer le profil d'apprenant des participants

(LSQ, *Learning Style Questionnaire*). Suite aux deux pilotes, la décision a été prise de choisir l'inventaire de personnalité NEO-60 en raison de son utilisation dans de nombreuses études dans le champ de la psychologie.

### 2.4.1.1. Instruments

**Inventaire de personnalité NEO-60** : Le questionnaire utilisé dans le cadre du projet est l'inventaire de personnalité standardisé NEO-60. Celui-ci est une variante à 60 items du questionnaire NEO développé et standardisé par Costa & McCrae (1985) et validé dans différentes études portant sur des échantillons issus de diverses cultures, communautés ou pays (Portugal: Lima, 2002; Corée du Sud: Piedmont & Chae, 1997; Zimbabwe: McCrae, 2002; Suisse et Espagne: Aluja, Garcia, Rossier & Garcia, 2005). Initialement construit au début des années 1980, sur la base des travaux de Cattell, afin de mesurer les trois traits de personnalité *Neuroticism*, *Extraversion* et *Openness (to experience)* (d'où l'acronyme N-E-O), le questionnaire, suite à de nombreuses études menées par Costa et McCrae, a rapidement évolué jusqu'à parvenir à sa première version englobant les *Big Five* (Costa et McCrae, 1985), le NEO-PI (pour *Personality Inventory*). Chaque facteur de personnalité y était mesuré au travers de plusieurs facettes (six par facteur) lesquelles étaient définies par un processus long de 181 items. Bien que valide, la première mouture du NEO n'a eu cesse d'évoluer au fil des apports de la recherche scientifique dans le domaine; ainsi, ses auteurs, principalement par souci de concision, l'outil étant en effet, de par sa longueur, peu pratique pour la plupart des études, ont conçu une version raccourcie comprenant 60 items (Costa & McCrae, 1989; 1992), le NEO-FFI (pour *Five Factors Inventory*) qui, lui, ne mesure que les *Big Five* et non les facettes y relatives. Validée par des recherches comparatives avec le NEO-PI (Costa et McCrae, 1992) et dans divers pays (Aluja, Garcia, Rossier & Garcia, 2005) le NEO-FFI a bénéficié également de la révision de son « grand



## Chapitre 2

Profils individuels pour lesquels des tâches en intercompréhensions sont particulièrement (in-)adaptées

frère» par ses concepteurs (1992) (NEO-PI-R, 240 items) pour adopter une forme définitive (NEO-FFI-R), bien que constamment adaptée aux progrès et aux demandes du domaine (révisions d'ordre lexical au sein des items, notamment) (Costa & McCrae, 2005).

Dans le cadre de notre recherche, nous utilisons une autre version courte du NEO-PI-R, le NEO-60, qui présente donc 60 affirmations (voir figure 1) sur lesquels les individus donnent leur opinion sur une échelle de Likert à cinq points, allant de *fortement en désaccord* à *fortement d'accord*, donnant lieu ensuite à l'attribution de points y relatifs (de 0 à 4, de 4 à 0 pour les items dits «renversés»). Le regroupement des items (12 pour chacun des *Big Five*) permet aux chercheurs, après normalisation du score selon le sexe des participants, de définir le profil de personnalité de leur échantillon.

J'arrive assez bien à m'organiser pour faire les choses à temps.	FD	D	N	A	FA
Quelquefois, je me sens complètement sans valeur.	FD	D	N	A	FA
J'aime avoir beaucoup de gens autour de moi.	FD	D	N	A	FA

**Figure 1**  
Exemple d'items du NEO-60

**Questionnaire bio-linguistique:** Le questionnaire bio-linguistique vise à éliciter des informations d'ordre général concernant les participants: âge, sexe, L1, auto-évaluation des compétences en langue italienne (Li), d'une part, et dans toutes les autres langues parlées, apprises et/ou comprises (Lx;  $x \geq 2$ ) d'autre part. La partie langagière de ce questionnaire repose sur une grille d'évaluation construite sur un modèle ressemblant à celui du Cadre Européen Commun de Référence (CECR), c'est-à-dire qui sépare la compétence langagière générale en sous-com-

pétences (lire, écouter, parler, écrire<sup>7</sup>) pour chacune desquelles nous avons proposé une échelle à 6 degrés, allant de 0 (peu ou aucune compétence) à 5 (parfaite maîtrise).

**Fiche pédagogique:** Le document pédagogique *La saga del San Gottardo* est réalisé sur la base d'archives du quotidien tessinois *La Gazzetta Ticinese*, et couvre une période de dix ans (de janvier 1872 à mai 1882) durant laquelle le tunnel du Saint Gothard a été construit. La fiche est constituée de cinq exercices qui proposent chacun de mettre en lumière une étape significative du percement du tunnel (la fondation de la Société du Gothard – le début des travaux – la grève ouvrière – les conditions de travail – l'inauguration du tunnel), permettant ainsi aux apprenants de suivre une progression chronologique linéaire au travers de la tâche.

Le premier exercice, fort de 8 items, donne des informations paratextuelles afin d'offrir aux élèves une entrée en matière sécurisante tant sur le plan de la discipline historique, en posant le cadre de manière claire, que sur celui du transfert interlangue. En effet, nombre de réponses aux items s'obtiennent par la recherche d'informations très précises (souvent un mot seul, une date ou un chiffre) et ne demandent pas forcément un décodage complexe du texte en italien.

Le deuxième exercice propose 8 items de nature mixte, dont trois portent directement sur le transfert linguistique de l'italien au français. En outre, il est demandé aux répondants de justifier leurs réponses sur la base d'éléments du texte d'archives. Les deux exercices suivants, d'un total de 11 items, sont composés de questions fermées de type *vrai/faux* ou *questions à choix multiples* (QCM). Trois questions ouvertes complètent encore ces parties.

La dernière partie de l'activité comprend 4 items; deux ne nécessitant pas forcément d'avoir recours au transfert interlangue et deux

7 | Comme nous nous adressons à des adolescents de 14 ans, nous avons décidé de ne pas utiliser les étiquettes *lire*; *écouter*; *parler*; *écrire* du CECR et de les remplacer par *comprendre à l'écrit*; *comprendre à l'oral*; *parler*; et *écrire*.



## Chapitre 2

Profil individuels pour lesquels des tâches en intercompréhensions sont particulièrement (in-)adaptées

autres dont la réponse ne peut s'obtenir que de cette manière. Dans son ensemble, la fiche pédagogique testée est élaborée dans un souci de varier au maximum les types de lectures possibles et de permettre aux élèves de mobiliser diverses stratégies de transfert/compréhension, tout en maintenant les questions dans des niveaux taxonomiques de base (Krathwohl, 2002).

**Questionnaire post-activité:** Le questionnaire post-activité est formé de 18 items (affirmations sur lesquelles les participants donnent leur opinion sur des échelles à 5 niveaux allant de *fortement en désaccord* à *fortement en accord*). Il est structuré en trois blocs de questions. Le premier bloc porte sur le thème du cours (i.e. le percement du tunnel du Gothard) avec trois questions visant une évaluation de l'intérêt porté par les participants pour celui-ci. Ces questions sont introduites par la consigne suivante: «Les questions suivantes concernent *uniquement* le **sujet/thème du cours** d'aujourd'hui (le percement du tunnel du Gothard), et *non pas* l'exercice que vous avez effectué».

Le deuxième bloc porte sur l'activité en tant que telle et contient 10 questions portant sur l'appréciation de la tâche, sa difficulté, ainsi que l'investissement rapporté pour la résoudre. A nouveau, nous avons essayé de signaler le plus clairement possible la cible de l'évaluation (i.e. la tâche et non pas le sujet/thème) en introduisant ce bloc de question par la consigne «Les questions suivantes portent sur l'**activité** en tant que telle (travailler à partir de documents en italien)».

Le troisième bloc enfin contient des questions plus générales sur les attitudes envers l'apprentissage des langues étrangères (deux questions), l'intérêt porté aux cours d'histoire en dehors de cette activité particulière et la capacité auto-évaluée à comprendre des textes en langues étrangères (une question porte sur l'italien en particulier et une autre porte sur les langues romanes de manière plus générale).

### 2.4.1.2. Participants

Les participants à cette phase du projet sont 181 élèves en dixième année HarmoS (92 filles, 83 garçons) âgés entre 13 et 15 ans. Ils étudient tous dans le même Cycle d'orientation (CO) du canton de Fribourg et appartiennent aux trois sections du secondaire I fribourgeois répartis comme suit: exigences de base, n=45; générales, n=61; pré-gymnasiales, n=75.<sup>8</sup>

## 2.5. Résultats

Concernant les analyses portant sur des variables observables (score, niveau scolaire etc.) ainsi que des variables non-observables, ou *latentes* (appréciation de la tâche, intérêt pour le thème etc.), nous avons utilisé des modèles d'équation structurelles que nous avons modélisés sous R (R package Lavaan).

Pour ce type d'analyses, un modèle est défini préalablement sur la base de la littérature et des hypothèses formulées, puis son ajustement aux données est testé. Dans notre cas, le but des analyses est de vérifier les effets de trois types de facteurs (repris dans le tableau 2): linguistiques (i.e. auto-évaluation des compétences langagières dans toutes les langues connues par le participant; auto-évaluation des compétences langagières en langues romanes uniquement; attitudes vis-à-vis de l'apprentissage des langues étrangères en terme de difficulté et d'appréciation), les facteurs liés à la personnalité tel que mesurée par l'inventaire de personnalité NEO-60 (névrosisme, extraversion, ouverture aux nouvelles expériences, agréabilité

8 | Dans le canton de Fribourg, les élèves sont répartis dans trois sections d'exigences dès la 9<sup>ème</sup> année HarmoS: le niveau le plus exigeant est appelé *pré-gymnasial* (PG), le niveau intermédiaire est appelé *générale* (G), et le niveau le moins exigeant est appelé *exigences de bases* (EG). Un quatrième niveau d'exigences, nommé préprofessionnel, à visée d'insertion sur le marché du travail, existe au sein du secondaire I fribourgeois. Nous n'avons pas bénéficié d'apports de sujets y étant scolarisés.

## Chapitre 2

Profils individuels pour lesquels des tâches en intercompréhensions sont particulièrement (in-)adaptées

et conscienciosité), et un ensemble d'autres facteurs qui ne sont ni linguistiques ni liés à la personnalité, soit le niveau scolaire (i.e. EB, G, PG), l'intérêt pour l'histoire en général et l'intérêt pour le thème de la fiche.

En fonction de la taille de notre échantillon (n=181), nous avons choisi de modéliser les effets de chacun de ces types de facteurs pour chaque variable endogène, ce qui nous permet d'avoir entre 9 et 13 participants par paramètre (10 participants étant, selon Schreiber, Nora, Stage, Barlow & King (2006, p. 36) «the general consensus»).

### 2.5.1. Appréciation de la tâche

Le modèle hypothétique de l'appréciation de la tâche apparaît dans la figure 2. Les variables latentes (*appréciation* et *cours*) sont représentées par des cercles et reliées aux variables mesurées dont elles sont issues par des flèches grises. Les variables mesurées sont représentées par des rectangles. Les flèches bleues représentent les relations de causalité attendues dans le modèle.

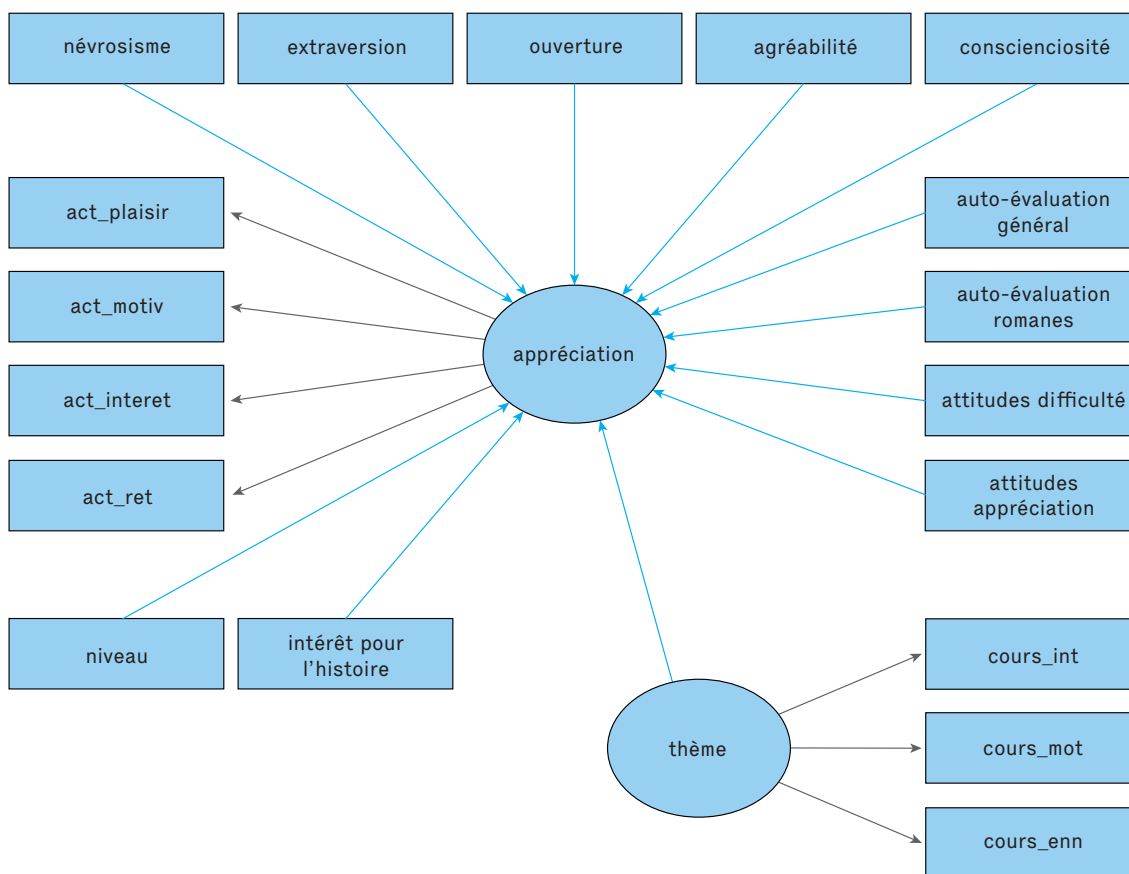
Type de facteurs	Facteurs	Questionnaire	Description
Facteurs linguistiques	Auto-évaluation des compétences linguistiques en général	Questionnaire bio-linguistique	Somme des auto-évaluations dans les différentes langues
	Auto-évaluation des compétences linguistiques en langues romanes	Questionnaire bio-linguistique	Somme des auto-évaluations uniquement dans les langues romanes
	Attitudes vis-à-vis de l'apprentissage des langues étrangères (appréciation)	Questionnaire post-activité	Item <i>J'aime apprendre une langue étrangère.</i>
	Attitudes vis-à-vis de l'apprentissage des langues étrangères (difficulté)	Questionnaire post-activité	Item <i>Je trouve difficile d'apprendre une langue étrangère.</i>
Facteurs liés à la personnalité	Névrosisme	NEO-60	12 items, $\alpha=.85$ , n=175
	Extraversion	NEO-60	12 items, $\alpha=.79$ , n=175
	Ouverture	NEO-60	12 items, $\alpha=.73$ , n=172
	Agréabilité	NEO-60	12 items, $\alpha=.74$ , n=172
	Conscienciosité	NEO-60	12 items, $\alpha=.88$ , n=174
Facteurs généraux	Niveau scolaire		3 groupes: Exigences de base (EB), général (G), pré-gymnasial (PG)
	Intérêt pour l'histoire	Questionnaire post-activité	Item <i>En général, les cours d'histoire m'intéressent.</i>
	Intérêt pour le thème	Questionnaire post-activité	3 items

**Tableau 2**

Facteurs exogènes utilisés dans les trois modèles par équations structurelles

## Chapitre 2

Profils individuels pour lesquels des tâches en intercompréhensions sont particulièrement (in-)adaptées



**Figure 2**  
Modèle hypothétique de l'appréciation de la tâche

La variable endogène *appréciation* est une variable latente formée de quatre questions du questionnaire post-activité posées dans le but d'évaluer la tâche en intercompréhension sous l'angle de l'intérêt, de la motivation et du plaisir à effectuer l'exercice qu'elle (ne) suscite (pas) :

04. *J'ai trouvé l'activité (travailler à partir de documents en italien) très intéressante. [act\_interet]*
05. *J'ai trouvé motivant de travailler sur des documents rédigés en italien. [act\_motiv]*
06. *J'ai eu beaucoup de plaisir à travailler à partir de documents en italien. [act\_plaisir]*
08. *Je trouverais intéressant de retravailler à nouveau à partir de documents en italien (ou dans une autre langue que le français). [act\_ret]*

Les variables exogènes sont toutes des variables mesurées, sauf la variable latente *thème* qui est formée de trois items du questionnaire post-activité :

01. *J'ai trouvé le thème du cours d'aujourd'hui (le tunnel du Gothard) très intéressant. [cours\_int]*
02. *J'ai été motivé par le fait de travailler sur le thème du percement du tunnel du Gothard. [cours\_mot]*
03. *Je trouve que le thème du cours d'aujourd'hui (le tunnel du Gothard) était ennuyeux. [cours\_enn]*

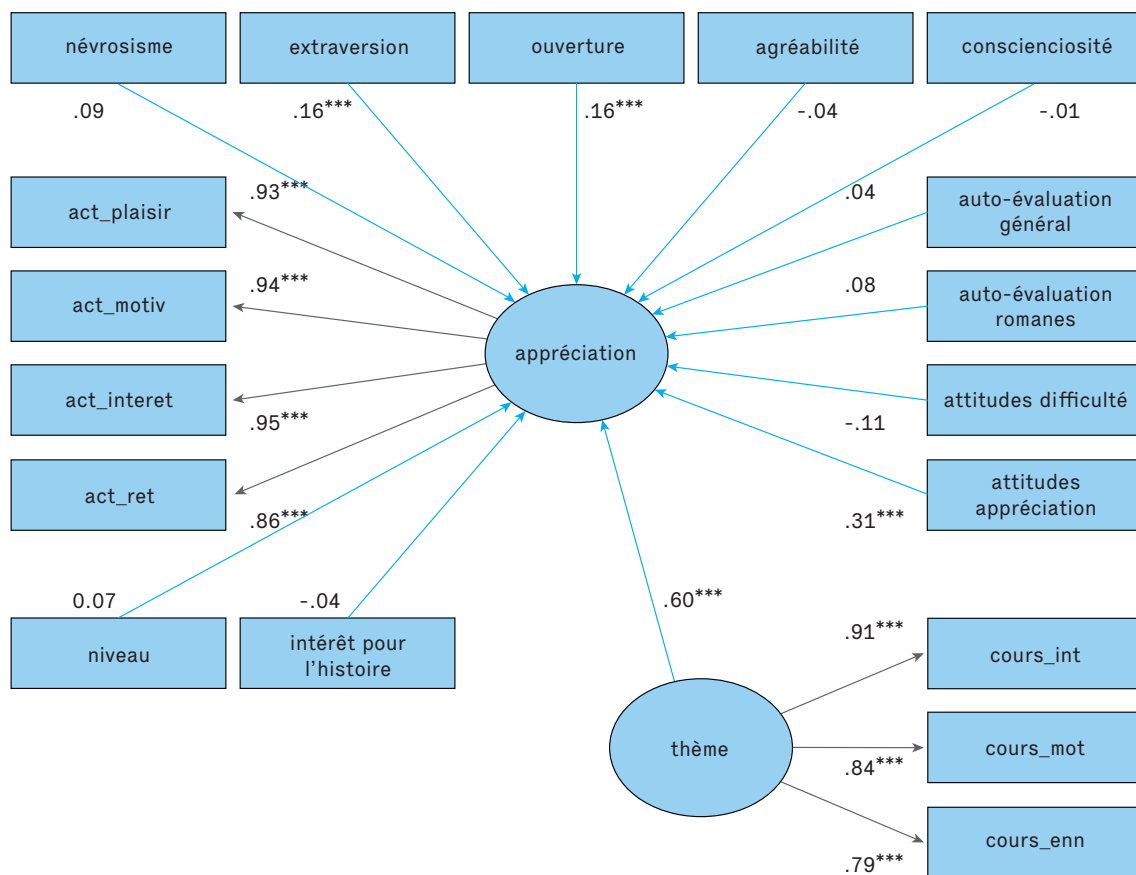
## Chapitre 2

Profils individuels pour lesquels des tâches en intercompréhensions sont particulièrement (in-)adaptées

### 2.5.1.1. Résultats de la modélisation par équations structurelles (appréciation de la tâche)

Les résultats du modèle apparaissent dans la figure 3. Le modèle ( $n=161$ ) possède de bons indices d'ajustement aux données (voir tableau 3 ci-dessous), quatre des cinq principaux indices se trouvant dans les zones d'acceptabilité définies par Schreiber et al. (2006).

Comme de nombreux facteurs ne sont pas prédicteurs de l'appréciation de la tâche, nous avons ajusté le modèle en incluant uniquement les facteurs dont l'influence est significative (i.e. extraversion, ouverture, attitudes vis-à-vis de l'apprentissage des langues en termes d'appréciation, intérêt pour le thème). Le résultat du modèle révisé montre des indices d'ajustement légèrement moins bons que le modèle hypothétique tout en restant acceptable (voir tableau 3). Les facteurs prédicteurs restent les mêmes, seules de légères différences dans la force des relations causales sont à signaler.



**Figure 3**

Résultats de l'analyse SEM du modèle hypothétique. *Minimum Function Test Statistic*: 114,792; *Chi-square*=.005; *CFI*=0.970; *TLI*=0.963; *RMSEA*=0.053; *SRMR*=0.075

## Chapitre 2

Profils individuels pour lesquels des tâches en intercompréhensions sont particulièrement (in-)adaptées

Les résultats de la modélisation par équations structurelles montrent que les variables latentes telles que nous les avons construites reflètent le concept que nous voulions mesurer. Ainsi, 86%<sup>9</sup> de la variance de l'item 6 (*J'ai eu beaucoup de plaisir à travailler à partir de documents en italien*) est expliquée par la variable latente *appréciation*, tout comme 88% de l'item 5 (*J'ai trouvé motivant de travailler sur des documents rédigés en italien*), 90% de l'item 4 (*J'ai trouvé l'activité (travailler à partir de documents en italien) très intéressante*) et 74% de l'item 8 (*Je trouverais intéressant de retravailler à nouveau à partir de documents en italien (ou dans une autre langue que le français)*).<sup>10</sup> De la même manière, la variable latente *thème* explique 83% de la variance de l'item 1 (*J'ai trouvé le thème du cours d'aujourd'hui (le tunnel du Gothard) très intéressant*), 72% de la variance de l'item 2 (*J'ai été motivé par le fait de travailler sur le thème du percement du tunnel du Gothard*) et 62% de la variance de l'item *Je trouve que le thème du cours d'aujourd'hui (le tunnel du Gothard) était ennuyeux*.

En ce qui concerne les relations de causalité, l'on remarque que le niveau auto-évalué des compétences linguistiques en général n'a aucune valeur prédictive sur l'*appréciation de la tâche* ( $\beta=.043$ ,  $p<.05$ ), pas plus que n'en a le niveau de compétence auto-évalué en langues romanes ( $\beta=.075$ ,  $p<.05$ ) ou les attitudes envers l'apprentissage des langues en termes de difficulté ( $\beta=-.106$ ,  $p>.05$ ). Ainsi, le seul facteur linguistique ayant une influence sur l'*appréciation de la tâche* est l'attitude positive envers l'apprentissage des langues en général ( $\beta=.310$ ,  $p<.001$ ): plus un participant rapporte apprécier le fait d'apprendre des langues étrangères, plus il appréciera de résoudre la tâche intercompréhensive.

Au niveau des facteurs liés à la personnalité, seules l'*extraversion* ( $\beta=.155$ ,  $p<.01$ ) et l'*ouverture aux nouvelles expériences* ( $\beta=.155$ ,  $p<.01$ ) sont prédicteurs de l'*appréciation de la tâche*; plus un individu score haut dans ces deux dimensions, plus il sera susceptible d'apprécier la tâche. Les dimensions *névrosisme* ( $\beta=.093$ ,  $p>.05$ ), *agréabilité* ( $\beta=-.155$ ,  $p>.05$ ) et *conscientiosité* ( $\beta=-.005$ ,  $p>.05$ ) ne sont pas prédictives de l'*appréciation de la tâche*.

L'*intérêt pour la matière histoire* ( $\beta=-.040$ ,  $p>.05$ ) et le *niveau scolaire* ( $\beta=.065$ ,  $p>.05$ ), ne sont pas non plus prédicteurs de l'*appréciation*, par contre l'*intérêt pour la thématique* semble jouer un rôle important ( $\beta=.601$ ,  $p=.000$ ). En fait cette dernière variable latente est la plus explicative de l'*appréciation*.

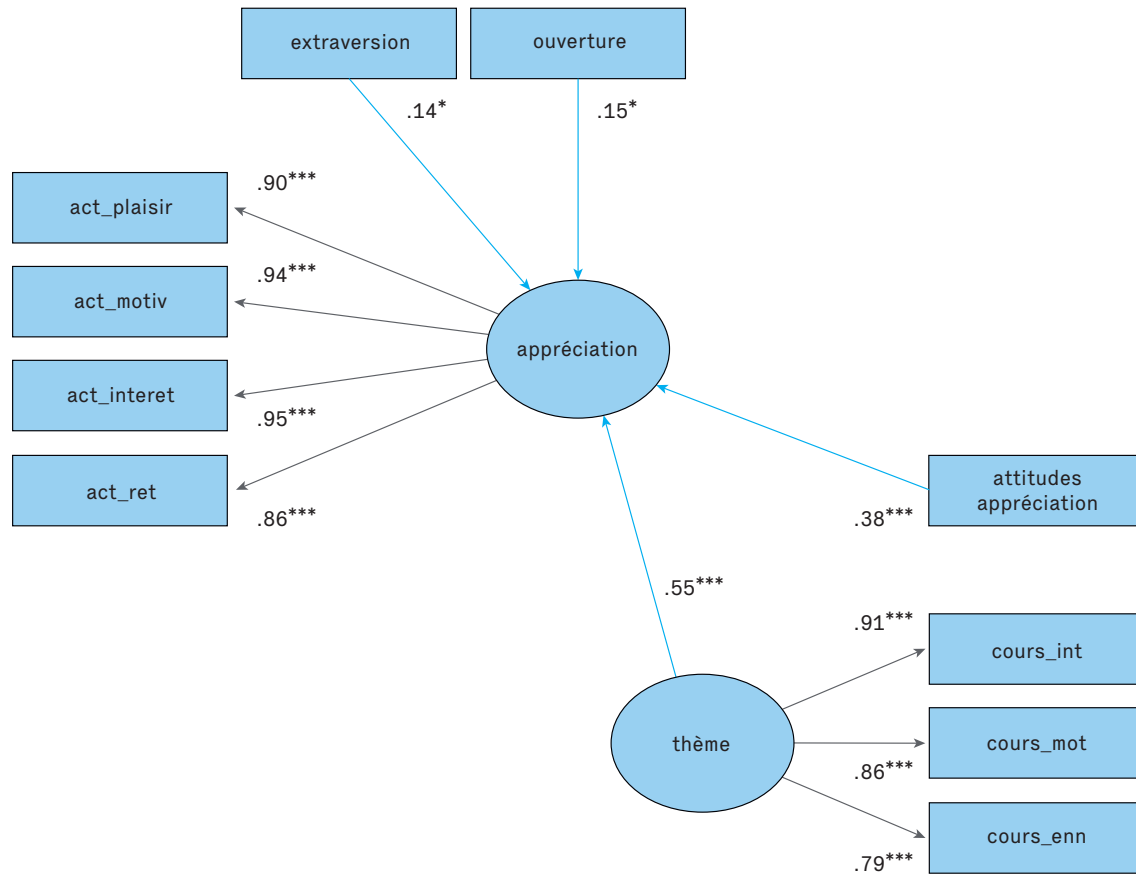
Le modèle révisé (i.e. avec uniquement les variables exogènes ayant montré une influence significative dans le modèle hypothétique) nous permet d'arriver aux mêmes résultats (voir figure 4) avec seulement quelques différences en termes de force des coefficients de corrélation.

9 |  $(0.93)^2$

10 | Les pourcentages de variance expliquée peuvent différer légèrement selon qu'ils sont calculés à partir du modèle hypothétique ou du modèle révisé. Nous exposons ici uniquement le modèle hypothétique par soucis de simplicité.

## Chapitre 2

Profils individuels pour lesquels des tâches en intercompréhensions sont particulièrement (in-)adaptées



**Figure 4**

Modèle révisé de l'appréciation de la tâche, *Minimum Function Test Statistic* : 61.229 ; Chi-square=.001 ; CFI=0.973 ; TLI=0.964 ; RMSEA=0.077 ; SRMR=0.086

### Indices d'ajustement aux données

	Chi2	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
<b>Acceptabilité</b>	>.05	≥.95	≥.95	<.06 ou <.08	≤.08
<b>Modèle hyp.</b>	.005	.970	.963	.053	.075
<b>Modèle révisé</b>	.001	.973	.964	.077	.086

**Tableau 3**

Indices d'ajustement modèles appréciation de la tâche

## Chapitre 2

Profils individuels pour lesquels des tâches en intercompréhensions sont particulièrement (in-)adaptées

### 2.5.2. Facilité de la tâche

Le deuxième modèle d'équation structurelle a pour variable latente endogène la facilité de la tâche, telle qu'elle est ressentie par les participants. Cette variable latente est formée des items suivants du questionnaire post-activité :

- 07. *J'ai trouvé l'activité facile à réaliser.* [act\_fac]
- 09. *J'ai l'impression d'avoir appris autant que si les documents étaient rédigés en français.* [act\_app]
- 10. *J'ai eu des difficultés pour réaliser cette activité.* [act\_dif]
- 12. *J'ai l'impression d'avoir très bien réussi cette activité.* [act\_reus]

Comme pour la modélisation de l'appréciation (voir sous 2.4.1.) et de la réussite de la tâche (voir sous 2.4.2.), les variables exogènes sont toutes des variables mesurées, sauf la variable latente *cours* qui est formée de trois items du questionnaire post-activité.

#### 2.5.2.1. Résultats de la modélisation par équations structurelles (facilité de la tâche)

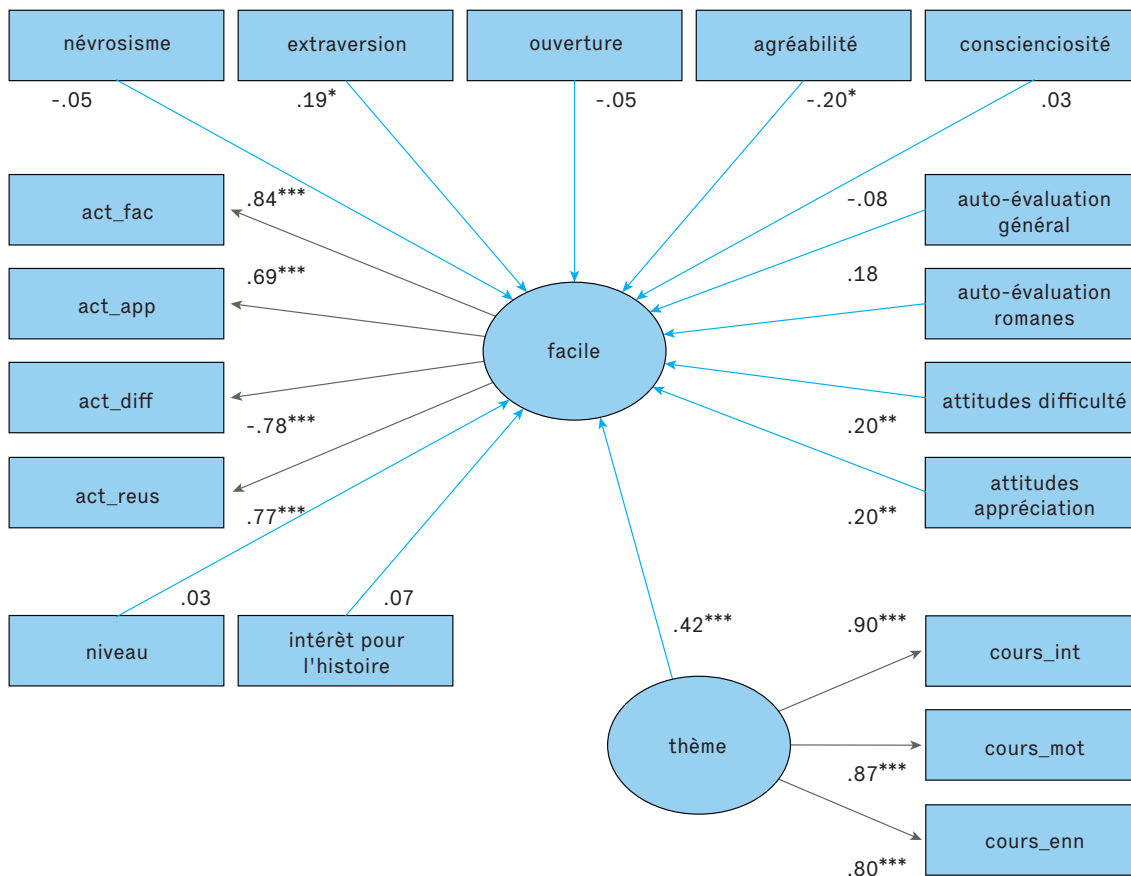
Les résultats de la modélisation par équations structurelles (n=160) montrent à nouveau que les deux variables latentes permettent d'expliquer les différents items qui les composent, et ce tant pour la variable latente exogène *thème* (coefficients de corrélation similaire au modèle de l'appréciation de la tâche, nous ne reviendrons pas en détail sur ce point) que pour la variable latente endogène *facilité de la tâche*: en effet, cette variable latente permet d'expliquer 70% de la variance de la question 07 (*J'ai trouvé l'activité facile à réaliser.*), 48% de la question 9 (*J'ai l'impression d'avoir appris autant que si les documents étaient rédigés en français.*), 60% de la variance de la question 10 (*J'ai*

*eu des difficultés pour réaliser cette activité.*), et 61% de la variance de la question 12 (*J'ai l'impression d'avoir très bien réussi cette activité.*). Seule la question 9 montre un coefficient à la limite de l'acceptabilité (.69). Ce résultat n'est pas surprenant car la question est en effet plus éloignée de la variable latente-cible.<sup>11</sup>

11 | En raison de ce résultat à la limite de l'acceptabilité, nous avons aussi modélisé l'évaluation de la difficulté sans la question 9 (i.e. avec une variable latente *facilité* construite à partir des questions 7, 10 et 12). Comme les indices d'ajustement aux données ne s'en trouvent que marginalement améliorés (Chi-square=.000; CFI=0.929; TLI=0.909; RMSEA=0.063; SRMR=0.073) et que les résultats du modèle en terme de relations de causalité restent les mêmes, nous avons décidé de maintenir notre modélisation initiale avec la construction de la variable latente *facilité* à partir des quatre items du questionnaire post-activité.

## Chapitre 2

Profils individuels pour lesquels des tâches en intercompréhensions sont particulièrement (in-)adaptées



**Figure 5**

Modèle hypothétique de l'évaluation de la tâche en terme de facilité, *Minimum Function Test Statistic* : 139.961 ; Chi-square=.00 ; CFI=0.910 ; TLI=0.888 ; RMSEA=0.069 ; SRMR=0.074

Concernant les relations de causalité, l'appréciation du thème apparaît à nouveau comme un facteur prédictif: plus un individu dit apprécier le thème de la fiche pédagogique, plus il aura tendance à la juger comme étant facile ( $\beta=.424$ ,  $p=.000$ ). Par contre, les deux autres facteurs généraux (niveau:  $\beta=.030$ ,  $p>.05$ ; intérêt pour l'histoire:  $\beta=.071$ ,  $p>.05$ ) n'ont aucune valeur prédictive sur l'estimation de la difficulté/facilité de la tâche.

En ce qui concerne les facteurs linguistiques, les auto-évaluations des compétences (en général:  $\beta=-.083$ ,  $p>.05$ ; en langues romanes:  $\beta=.176$ ,  $p>.05$ ) ne semblent pas être prédictives de l'évaluation de la tâche en termes de facilité/difficulté (bien que l'auto-évaluation des compétences linguistiques en langue ro-

mane est à la limite de la significativité:  $p=.058$ ). Par contre, les deux mesures des attitudes envers l'apprentissage des langues étrangères ont un pouvoir prédictif. Ainsi, plus un individu rapporte aimer apprendre des langues étrangères (i.e. item *J'aime apprendre une langue étrangère*), plus il trouvera cette tâche de lecture d'un texte en langue inconnue facile ( $\beta=.203$ ,  $p<.05$ ). De la même manière, les attitudes envers l'apprentissage des langues étrangères en termes de facilité/difficulté ont un pouvoir prédictif sur l'évaluation de la facilité/difficulté de la tâche: plus un individu est d'accord avec l'énoncé *Je trouve difficile d'apprendre une langue étrangère*, plus il évaluera comme difficile la tâche en intercompréhension proposée ( $\beta=-.203$ ,  $p<.01$ ).

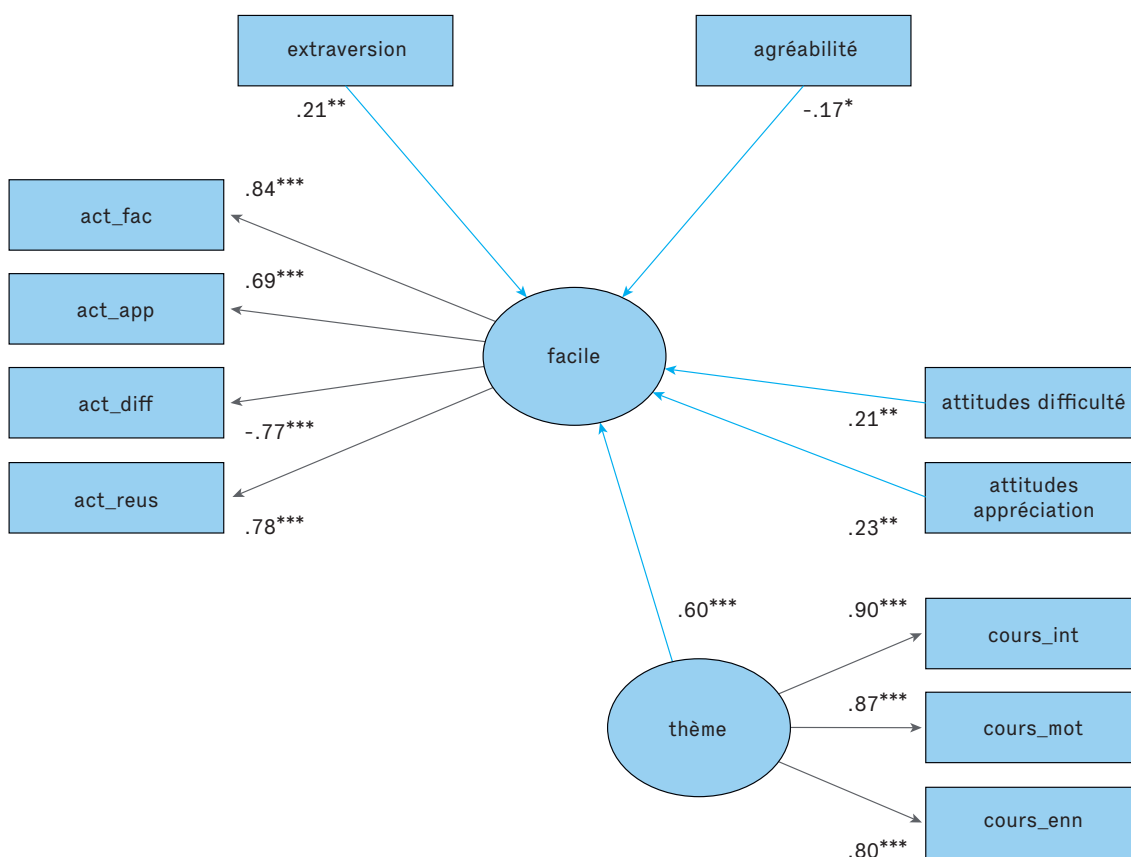


## Chapitre 2

Profils individuels pour lesquels des tâches en intercompréhensions sont particulièrement (in-)adaptées

Enfin, en ce qui concerne les dimensions de personnalité, deux traits principaux sont prédicteurs de l'évaluation de la facilité de la tâche : plus une personne score haut en extraversion, plus elle trouvera la tâche facile ( $\beta=.186$ ,  $p<.05$ ); par contre, plus une personne score haut en

agréabilité, plus elle trouvera la tâche difficile ( $\beta=-.203$ ,  $p<.05$ ). Les autres dimensions ne sont pas prédictives de l'évaluation de la facilité/difficulté de la tâche (névrosisme:  $\beta=-.051$ ,  $p<.05$ ; ouverture aux nouvelles expériences:  $\beta=-.051$ ,  $p<.05$ ; caractère consciencieux:  $\beta=-.028$ ,  $p<.05$ ).



**Figure 6**

Modèle révisé de l'évaluation de la tâche en termes de facilité, *Minimum Function Test Statistic*: 103.593; Chi-square=.001; CFI=0.948; TLI=0.931; RMSEA=0.076; SRMR=0.078

### Indices d'ajustement aux données

	Chi2	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Acceptabilité	>.05	≥.95	≥.95	<.06 ou <.08	≤.08
Modèle hyp.	.000	.910	.888	.069	.074
Modèle révisé	.001	.948	.931	.076	.078

**Tableau 4**

Indices d'ajustement modèles de l'évaluation de la facilité de la tâche

## Chapitre 2

Profils individuels pour lesquels des tâches en intercompréhensions sont particulièrement (in-)adaptées

---

### 2.5.3. Score

En termes de score atteint par notre échantillon, la tâche peut être considérée comme réussie avec une moyenne se situant à 13.89 (n=179) sur un maximum de 24 points. Sans surprise, nous constatons que plus les sujets sont scolarisés en filière haute, plus ils ont obtenu de points à la tâche proposée. En effet, les élèves de PG ont atteint un score moyen de 16.35 points (n=73), pendant que ceux de G et d'EB ont scoré respectivement 12.78 (n=63) et 11.38 points (n=43). En portant notre regard sur les exercices constituant la fiche, nous pouvons faire remarquer les choses suivantes: le premier d'entre eux, composé de huit items, chacun attribuant un point, atteint une moyenne de 5.4 points obtenus pour l'ensemble de l'échantillon. Le deuxième exercice, constitué quant à lui de six items valant également un point chacun, montre un score moyen de 3.16 points obtenus. Les troisième et quatrième parties, construites respectivement de sept et trois items (pour le même nombre de points maximums accordés proportionnellement), ont des valeurs moyennes situées à 3.31 et 1.88 points (n=179). À la lecture de ces résultats, une des hypothèses plausibles expliquant potentiellement la réussite (ou l'échec) à l'un ou l'autre des exercices pourrait résider dans la typologie des questions y formulées. En effet, nous constatons, de manière assez logique, que les questions qui nécessitent les transferts linguistiques les plus simples (mots transparents; questions où l'inférence d'un seul mot permet une réponse, ...), ou celles qui requièrent de recourir aux indices para- et/ou métatextuels, sont celles qui trouvent le plus fréquemment une réponse correcte. Ce qui n'est pas le cas, à l'opposé, des items proposant des questions induisant des transferts interlangues complexes et multiples. Dans cet ordre d'idée, la deuxième question de l'exercice trois illustre parfaitement ce propos: construite sur une réponse à choix multiples, la question demande aux élèves comment ils ont compris une phrase entière rédigée en italien. Les choix parmi lesquels les individus ont tranché offrent alors

trois phrases en français comportant aussi bien des cognates (mots transparents) que des *faux amis* (mots dont la graphie est proche dans les deux langues mais dont le sens est différent). Les propositions de réponses ainsi présentées demandent alors aux sujets d'opérer de nombreux mouvements d'itération entre la phrase originale et celles proposées en guise de choix afin de vérifier leurs hypothèses au fur et à mesure de leur progression dans l'identification de cognates. Cet exercice a été le moins bien réussi de toute l'activité par notre échantillon. Alors que nous n'avons certainement ici pas tous les éléments de réflexion pour tirer quelque conclusion de ce fait, il est toutefois plausible que cet échec soit dû à la seule présence de faux amis dans nos propositions de réponses et n'aient rien à voir avec les stratégies de résolution utilisées par notre échantillon. En effet, le fait que le troisième item de l'exercice quatre, qui demandait aux élèves d'inférer le sens d'un paragraphe entier rédigé en italien (sans aide ou proposition de notre part), ait été relativement bien réussi (mean=0.503, n=179) tend à soutenir cette hypothèse.<sup>12</sup>

---

12 | Dans tous les cas, nous répondrons à ces questions concernant les stratégies de résolution au sein du chapitre trois, qui est consacré à l'analyse de protocoles verbaux d'élèves réalisant une tâche en intercompréhension.

## Chapitre 2

Profils individuels pour lesquels des tâches en intercompréhensions sont particulièrement (in-)adaptées

### 2.5.3.1. Résultats de la modélisation par équations structurelles (score)

Comme pour les deux autres variables endogènes (appréciation et évaluation de la facilité/difficulté de la tâche), nous avons modélisé les résultats en fonction des douze variables exogènes linguistiques, de personnalité et plus générales (modèle hypothétique, figure 7). Contrairement aux deux autres variables endogènes pourtant, la variable *score* n'est pas une variable latente, mais le total de bonnes réponses aux questions de la fiche (voir ci-dessus).

Contrairement aux deux modèles précédents, la modélisation de la réussite de la tâche (n=160) ne montre d'effet ni des facteurs lin-

guistiques (auto-évaluation des compétences linguistiques en général:  $\beta=.122$ ,  $p>.05$ ; auto-évaluation des compétences en langues romanes:  $\beta=-.077$ ,  $p>.05$ ; attitudes positives envers l'apprentissage des langues étrangères [appréciation]:  $\beta=-.064$ ,  $p>.05$ ; attitudes envers l'apprentissage des langues étrangères [difficulté]:  $\beta=-.094$ ,  $p>.05$ ), ni des facteurs liés à la personnalité (névrosisme:  $\beta=-.045$ ,  $p>.05$ ; extraversion:  $\beta=-.008$ ,  $p>.05$ ; ouverture aux nouvelles expériences:  $\beta=.102$ ,  $p>.05$ ; agréabilité:  $\beta=.014$ ,  $p>.05$ ; caractère consciencieux:  $\beta=.093$ ,  $p>.05$ ).

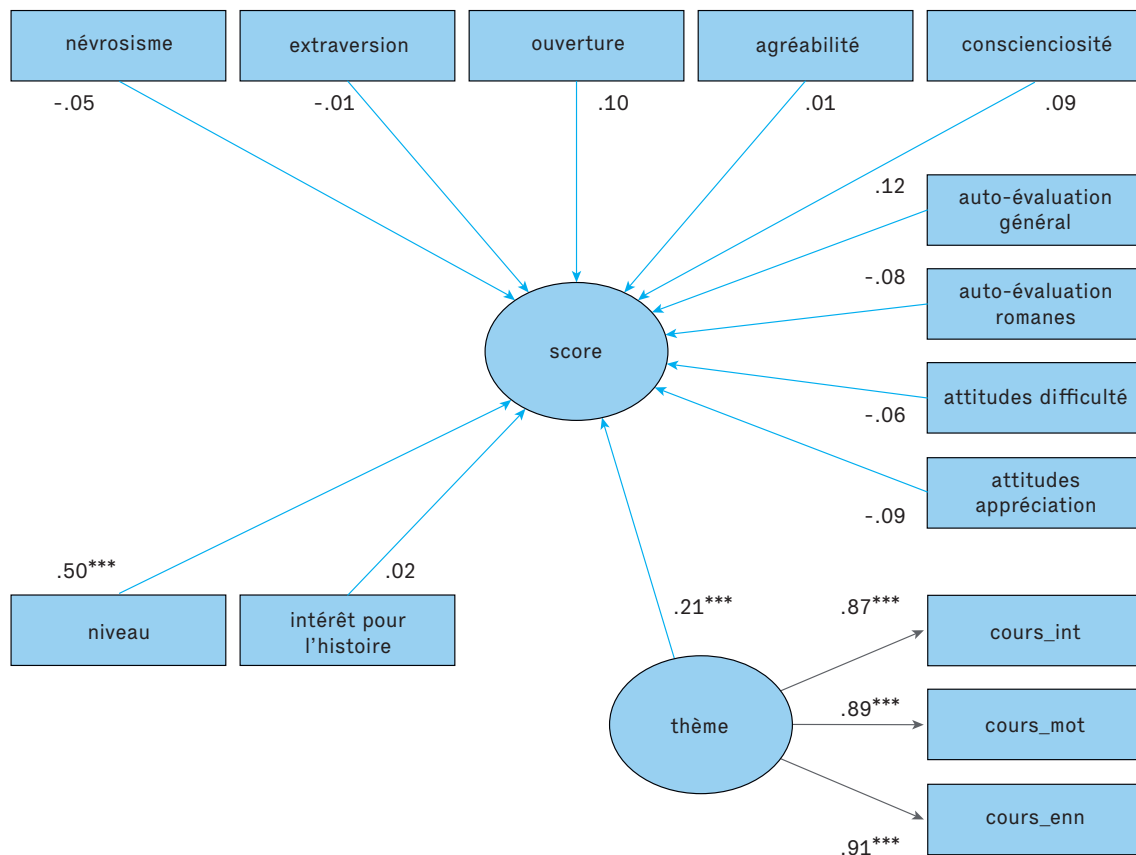


Figure 7

Modèle hypothétique de la réussite de la tâche, *Minimum Function Test Statistic*: 48.126; Chi-square=0.69; CFI=0.964; TLI=0.948; RMSEA=0.048; SRMR=0.073

## Chapitre 2

Profils individuels pour lesquels des tâches en intercompréhensions sont particulièrement (in-)adaptées

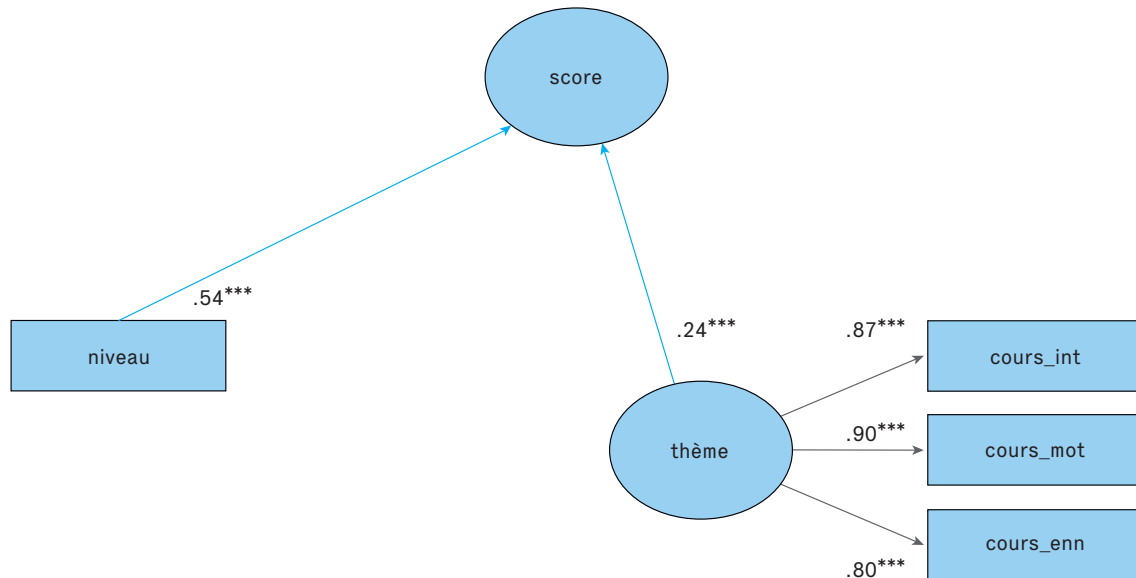
En fait, deux variables seulement sont prédictives du résultat obtenu. D'une part, l'appréciation du thème de la fiche semble avoir une influence, dans le sens où plus un individu a trouvé le thème de la fiche intéressant et motivant, plus il a tendance à réussir la fiche ( $\beta=.213$ ,  $p<.01$ ). D'autre part, et pour la première fois dans nos données, le niveau scolaire a une influence ( $\beta=.502$ ,  $p=.000$ ); les élèves suivant la filière *prégymnasiale* réussissent mieux que les élèves des filières *générale* et *exigences de base*.

### Indices d'ajustement aux données

	Chi2	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Acceptabilité	>.05	$\geq$ .95	$\geq$ .95	<.06 ou <.08	$\leq$ .08
Modèle hyp.	.069	.964	.948	.048	.073
Modèle révisé	.198	.994	.988	.052	.074

**Tableau 5**

Indices d'ajustement modèles de la réussite de la tâche



**Figure 8**

Modèle révisé de la réussite de la tâche, *Minimum Function Test Statistic*: 7.326; Chi-square=0198; CFI=0.994; TLI=0.988; RMSEA=0.052; SRMR=0.074

## Chapitre 2

Profil individuels pour lesquels des tâches en intercompréhensions sont particulièrement (in-)adaptées

### 2.6. Synthèse et discussion

#### 2.6.1. Facteurs linguistiques

Comme il ressort des trois modélisations par équations structurelles exposées ci-dessus, les compétences linguistiques, du moins telles que les participants les auto-évaluent, ne permettent de prédire ni l'évaluation subjective de la tâche (appréciation et difficulté/facilité), ni le total de points obtenus, ce qui, à priori, infirme les résultats obtenus dans d'autres études (par exemple Berthele & Lambelet, 2009; Berthele, 2008; 2011; Peyer, Kaiser & Berthele, 2010).

Il nous semble pourtant important de noter que des différences importantes existent entre la présente étude et les études citées ci-dessus. La première est reliée en particulier au format de la tâche. En effet, les effets du plurilinguisme et de la compétence en langues typologiquement proches, apparaissent particulièrement dans des tâches de traduction de mots hors-contexte (Berthele & Lambelet, 2009; Berthele, 2012), où les participants ne peuvent se baser sur d'autres indices que les proximités linguistiques entre lexèmes dans les différentes langues. Dans notre étude au contraire, l'inférence de cognates ne constitue qu'une partie des processus mis en œuvre pour la compréhension du texte (nous reviendrons en détail sur ce point au chapitre suivant).

Une autre différence entre la présente étude et les recherches exposées précédemment concerne le contexte dans lequel celle-ci s'est déroulée. Sa particularité réside en effet dans le fait que les participants sont des élèves du secondaire I et que les passations se sont déroulées en classe, durant leur cours régulier d'histoire. Le thème et la structure de l'exercice ont par ailleurs été conçus de manière à s'insérer harmonieusement dans le curriculum scolaire. Ces différentes contraintes peuvent avoir eu une influence sur les résultats, en particulier en ce qui concerne l'effet des compétences linguistiques. L'on peut en effet se demander comment les participants ont évalué leurs compétences

lingagères : en particulier, comme les échelles d'autoévaluation ont 6 niveaux allant de 1 à 6, nous ne pouvons exclure l'hypothèse que certains élèves se soient basés sur leurs notes scolaires, obtenues dans les différentes langues, en lieu et place d'une auto-évaluation subjective allant de *très mauvaise (1)* à *excellente (6)*. Pour tenter de trouver une réponse, qui ne pourra être que partielle, à cette question, nous avons demandé aux élèves participant à la deuxième phase du projet (voir chapitre 3) de remplir à nouveau le questionnaire bio-linguistique, mais cette fois en verbalisant leur manière de procéder à haute voix, ce qui nous a permis de mettre en évidence le fait que, pour le moins en ce qui concerne les 12 élèves ayant participé à cette deuxième phase, les auto-évaluations semblent avoir été remplies sans recours aux notes scolaires. Bien entendu, nous ne pouvons exclure, sur la base des protocoles verbaux de ces 12 élèves, que d'autres élèves n'aient répondu à ces questions plus « scolairement ».

Si nos résultats ne confirment pas les effets trouvés dans d'autres études portant sur les facteurs linguistiques prédicteurs de la réussite de tâches réceptives, ils permettent en revanche de mettre en évidence un effet des attitudes envers l'apprentissage des langues étrangères. En effet, celles-ci sont prédictives de nos deux mesures d'évaluation subjective de la tâche (appréciation et facilité/difficulté). Ils nous permettent ainsi de mettre en lumière un profil d'apprenant à l'aise avec les langues étrangères (i.e. trouvant leur apprentissage agréable et/ou facile) qui appréciera en particulier d'être confronté à des îlots plurilingues en classe (d'histoire).

De manière intéressante, ces élèves, appréciant d'apprendre des langues étrangères, ont aussi répondu positivement à deux questions du questionnaire post-activité portant sur leur capacité à comprendre un texte en langue inconnue en dehors du contexte scolaire. Ces deux questions (*J'ai l'impression que je serais capable de comprendre un article de presse en italien sur un sujet d'actualité. Je pense que je pourrais comprendre un texte écrit dans une langue romane [portugais, espagnol, ...] que je*

## Chapitre 2

Profils individuels pour lesquels des tâches en intercompréhensions sont particulièrement (in-)adaptées

*ne connais pas, autre que l'italien.*) ont été posées aux élèves dans le but de mesurer leur estimation de leur propre compétence d'intercompréhension en dehors du contexte immédiat de la fiche pédagogique en classe d'histoire. Les résultats d'une modélisation par équations structurelles montrent ainsi que cette variable latente que nous nommerons *intercompréhension* est prédite à la fois par les attitudes positives envers les langues en termes d'appréciation ( $\beta = .234, p < .01$ ) et en termes de facilité/difficulté ( $\beta = -.137, p < .05$ ). Ainsi, un élève se sentant capable de comprendre un texte en langue étrangère typologiquement proche a plus de chance d'être un élève qui montre des attitudes positives envers les langues étrangères et trouve leur apprentissage facile. De même, cette auto-évaluation de la capacité à comprendre un texte en langue étrangère en dehors du contexte scolaire peut être prédite par l'appréciation de la tâche en intercompréhension proposée ( $\beta = .306, p < .001$ ), ainsi que son évaluation en termes de facilité ( $\beta = .517, p < .001$ ).

### 2.6.2. Facteurs liés à la personnalité

Les modélisations par équations structurelles ont permis de mettre en évidence un effet des traits de personnalité sur l'évaluation subjective de la tâche, même si celui-ci reste relativement faible. Ainsi, dans nos données, plus une personne obtient un score haut en *extraversion* (i.e. plus elle peut être définie comme « [s]ociable, actif[ve] et loquace; [possédant un] naturel joyeux, énergique et optimiste » (Genoud, Gurtner & Reicherts, 2004, p. 120)), plus elle aura tendance à apprécier la tâche et à la trouver facile. Ce résultat tend à confirmer les résultats des principales études ayant investigué les traits de personnalité en lien avec l'acquisition des langues secondes citées ci-dessus (Dewaele & Furnham, 2000; Dewaele & McCloskey, 2014; Dewaele & Wei, 2014b; Ghapanchi et al., 2011).

Par ailleurs, les effets de l'*ouverture aux nouvelles* expériences qui apparaissent par exemple chez Ghapanchi et al. (2011) et

Ozanska-Ponikwia & Dewaele (2012) ressortent aussi de notre étude. Ainsi, plus une personne score haut en ouverture aux nouvelles expériences (i.e. correspond aux traits suivants: « Préférence pour la variété. Imagination active et sensibilité esthétique. Disposition à concevoir des idées nouvelles et non-conventionnelles. Indépendance de jugement. Curiosité intellectuelle. » (Genoud, Gurtner & Reicherts, 2004, p. 120)), plus elle a de chances d'apprécier la tâche en intercompréhension proposée.

Il est enfin à noter qu'une troisième dimension, l'*agréabilité*, ressort dans nos données comme facteur prédictif de l'évaluation de la facilité/difficulté de la tâche, dans le sens où plus une personne possède un score haut dans cette dimension (donc, plus elle peut être décrite comme « [s]ympathique et altruiste, [d]isposé[e] à aider les autres » (Genoud, Gurtner & Reicherts, 2004, p. 120)), plus elle trouve la tâche difficile. Ce résultat est difficilement interprétable en fonction des études précédentes, l'agréabilité ressortant, à notre connaissance, pour la première fois en lien avec l'apprentissage des langues au sens large.

Par ailleurs, nos résultats ne confirment pas les effets du névrosisme retrouvés chez Dewaele & McCloskey (2014) et Dewaele & Wei (2014a), et pour lesquels nous attendions une influence sur l'appréciation de la tâche en raison du stress que peut générer le fait de résoudre un exercice dans une langue que l'on ne pense a priori ne pas comprendre (pour rappel, une personne scorant haut en névrosisme peut être décrite de la manière suivante: « Tendance générale à éprouver des affects négatifs (peur, tristesse, gêne, colère, etc). Tendance à moins bien maîtriser ses pulsions et à avoir plus de difficultés à gérer son stress » (Genoud et al., 2004, p. 120)).

En résumé, nos résultats montrent des effets de certaines dimensions de la personnalité, mais ceux-ci ne semblent pas être décisifs pour expliquer les évaluations positives et négatives de la tâche que ce soit en termes d'appréciation ou de sensation de facilité/difficulté. Les traits de personnalité ne jouent en outre aucun rôle dans le succès à la tâche.

## Chapitre 2

Profils individuels pour lesquels des tâches en intercompréhensions sont particulièrement (in-)adaptées

Ce dernier fait nous encourage à penser que des exercices de type intercompréhensif peuvent être implémentés en classe sans prêter une certaine catégorie d'élèves montrant tel ou tel autre trait de personnalité. Aucun profil n'a pu véritablement être défini comme étant incapable de résoudre ce type de tâche, même si les introvertis et les personnes n'aimant pas les nouvelles expériences vont potentiellement moins apprécier d'effectuer de tels exercices que les autres. Au vu de ces résultats, il serait sans doute intéressant de vérifier d'autres facteurs individuels, tels que les différences en termes de style d'apprentissage par exemple, pour mieux expliquer les variations observées dans les données dans nos trois variables dépendantes.

### 2.6.3. Importance du thème

Malgré le fait que les questions portant sur l'appréciation du thème avaient été conçues initialement dans le but de servir de contrôle – nous ne voulions en effet pas que les réponses aux différentes évaluations soient influencées par le thème de la fiche –, il s'est avéré dans l'analyse des données que cet aspect ne peut être mis de côté, l'évaluation du thème ayant un pouvoir prédictif sur les trois principales variables endogènes.

Il semble donc que pour implémenter des exercices de type intercompréhensif en classe d'histoire, et de manière plus générale à l'école, il soit important de choisir des thématiques proches des intérêts des élèves afin de capter leur attention, et par là-même faciliter la résolution de la tâche.

### 2.6.4. Liens entre les trois variables endogènes

La dernière question d'importance porte sur le lien entre appréciation de la tâche, évaluation de sa facilité/difficulté et la réussite objective de l'exercice. En effet, dans le champ psycho-péda-

gogique, le lien entre les perceptions qu'un apprenant possède du contexte d'apprentissage, dont les composantes englobent des représentations notamment de sa propre compétence et de la valeur qu'il attribue à une tâche, peut jouer un rôle dans le degré d'engagement cognitif et la persévérance (en tant que facteurs de motivation et, par conséquent, de conditions de réussite) dont il va faire preuve (Pintrich & Schunk, 1996). De plus, dans le même ordre d'idée, plusieurs recherches ont conclu que l'investissement d'un apprenant face à une tâche en contexte d'apprentissage peut encore dépendre non pas de la difficulté objective de cette dernière, mais des représentations que ce dernier a construit à la fois de cette difficulté et de son propre niveau d'habileté à la résoudre (Nicholls, 1984; Dweck, 1986; Famosé, 1991). Dans le cadre de notre recherche, la variable *appréciation* constitue une représentation de la valeur que nos sujets ont accordée à la tâche proposée, tandis que la difficulté qu'ils y ont perçue est révélée par la variable *difficulté*. Partant de ce principe, et considérant que ces deux mesures influent directement sur l'investissement cognitif et la persévérance dans la résolution d'un problème, en termes motivationnels, nous pouvons alors dresser l'hypothèse d'un lien entre elles et la réussite objectivée à l'exercice.

Pour vérifier ce point, nous avons à nouveau utilisé une modélisation par équations structurelles pour investiguer les liens entre appréciation, facilité/difficulté et score. Les résultats de cette analyse (c.f. figure 9) montrent que si l'évaluation de la facilité/difficulté de la tâche est prédictive de l'appréciation (i.e. plus un étudiant trouve l'exercice facile, plus il aura tendance à avoir du plaisir à le résoudre;  $\beta = .665$ ,  $p < .001$ ), l'évaluation de la facilité/difficulté n'est, elle, pas un facteur prédictif du score ( $\beta = .166$ ,  $p > .05$ ). Par contre, le score peut être partiellement prédit par l'appréciation de la tâche ( $\beta = .229$ ,  $p < .05$ ). Au vu de ces résultats, il nous semble donc important de noter que l'équation appréciation, évaluation subjective de la facilité et succès dans la résolution de la tâche ne peut être résolue de manière simpliste. Il ne suffit en effet pas d'aimer effectuer ce type d'exer-

## Chapitre 2

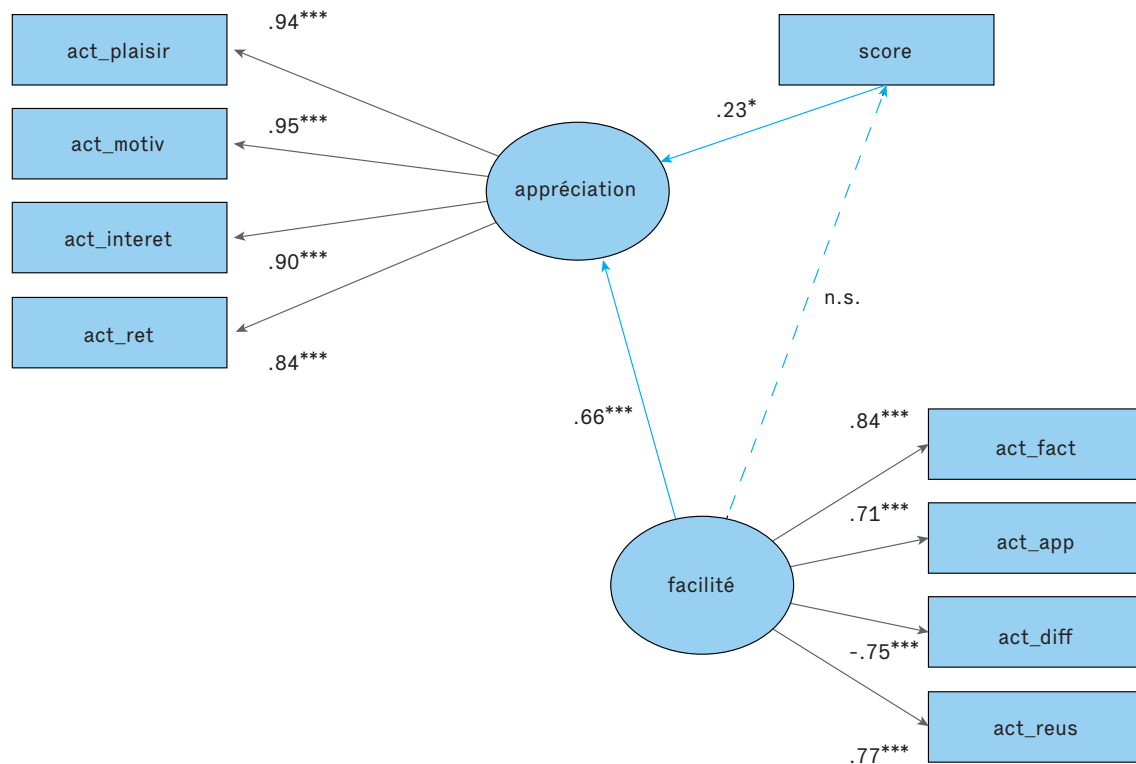
Profils individuels pour lesquels des tâches en intercompréhensions sont particulièrement (in-)adaptées

cice pour réussir à le résoudre pleinement. Ce paradoxe ressort aussi de manière plus anecdotique des commentaires laissés par les élèves dans le questionnaire post-activité.

Ainsi par exemple, G129, qui a évalué l'activité comme facile (4.75/6) et qui a grandement apprécié la tâche (6/6) déclare dans le questionnaire post-activité: «J'aime faire des activités en italien, c'est plus facile à comprendre que l'allemand et l'anglais. C'est une belle langue». Pourtant, malgré ces appréciations positives, G129 fait partie des élèves ayant obtenu les moins bons scores avec un total de 9.5 points sur 24.

Ce paradoxe entre appréciation subjective et réussite effective nous semble particulièrement intéressant dans une perspective appliquée. Il permet en effet de sortir de logiques parfois trop simplistes en lien avec des approches novatrices relevant ou pas de la didactique intégrée.

Dans le prochain chapitre, nous nous pencherons plus particulièrement sur les processus menant à la réussite ou à l'échec de l'exercice, en misant sur une approche permettant une mise en lumière des stratégies utilisées par les élèves pour comprendre un texte dans une langue inconnue.



**Figure 9**

Résultat de la modélisation des trois variables *Appréciation*, *Évaluation de la facilité/difficulté* et *Score*. *Function Test Statistic*: 63.125; *Chi-square*=.00; *CFI*=0.967; *TLI*=0.952; *RMSEA*=0.094; *SRMR*=0.057



# 3 Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

Dans le chapitre précédent, nous avons exposé les principaux résultats de la partie quantitative du projet au cours de laquelle nous avons tenté de définir des profils d'élèves pour lesquels des exercices de type intercompréhensif (lecture de textes historiques en langue-source suivie de questions de compréhension) sont particulièrement (in-)adaptés. Dans le présent chapitre, nous nous pencherons plus en profondeur sur les processus de résolution de ce type de tâches. Quelles sont les stratégies utilisées par les élèves pour essayer de comprendre un texte dans une langue inconnue? Quelles stratégies permettent un décodage de ce type de texte et une résolution de l'exercice? Voici quelques-unes des questions qui traverseront l'exposition des résultats de la deuxième phase du projet IPH. Avant cela, nous définirons plus précisément ce qu'il est à entendre par le terme de *stratégie* dans un contexte de plurilinguisme réceptif, ainsi que la méthodologie utilisée pour mettre en évidence les stratégies de résolution utilisées par les élèves participant à cette étape de la recherche.

## 3.1. Les stratégies

Dans le champ de l'éducation, la notion de stratégie (d'apprentissage) est «utilisé[e] comme un terme générique pour désigner tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire» (Bégin, 2008, p. 48). En didactique des langues étrangères, les auteurs, tenant compte de l'individu en situation d'apprentissage, décrivent d'abord l'idée de stratégie au travers de termes tels que «techniques», «tactiques» ou encore «comportements» conscients ou inconscients. Cependant, arguant que le domaine militaire distingue les termes de «stratégie» et de «technique», Cyr & Germain (1998), s'appuyant sur Tardif (1992), formulent une acceptation contemporaine de la notion de «stratégie d'apprentissage» (en L2): «un en-

semble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue-cible» (23). À la fois techniques et (par évolution) mécanismes, les stratégies peuvent être conscientes, inconscientes ou semi-conscientes. Dans le même ordre d'idées, elles peuvent être observables directement ou non. Toutefois, si les stratégies d'apprentissage constituent des techniques qui permettent, à ceux qui les mettent en œuvre, d'appréhender, de stocker, de se souvenir de nouvelles informations (ou compétences) (Chamot & Kupper, 1989), celles à l'œuvre face à une tâche de décodage d'un texte en langue inconnue peuvent se montrer légèrement différentes, puisqu'elles regroupent potentiellement des opérations, mentales ou matérielles, à la fois issus de situations d'apprentissage (d'une L2, par exemple) et des activités de lecture, que cette dernière s'effectue en L1 ou en L2. Cette dernière catégorie de stratégies,<sup>13</sup> comme le note Barnett (1988), englobe les opérations mentales impliquées lorsque les sujets se penchent effectivement sur un texte et tentent de donner du sens à ce qu'ils lisent. Concernant la compréhension écrite en L2, plusieurs recherches, durant la dernière vingtaine d'années, ont été menées afin de typifier les stratégies permettant de définir des lecteurs compétents dans la langue cible. Ainsi, Jiménez, García & Pearson (1996) mettent à jour notamment que les lecteurs hispanophones performants face à un texte rédigé en anglais identifient plus facilement les cognates (ou mots-transparents) qui peuvent exister d'une langue à l'autre et utilisent plus de stratégies qui mettent l'emphase sur les transferts actifs d'une langue à l'autre. De plus, concernant strictement l'inférence de cognates, Dressler, Carlo, Snow, August & White (2011) remarquent que les sujets ayant bénéficié d'un enseignement stratégique y relatif, c'est-à-dire d'un enseignement dont les objectifs consistaient en la sensibilisation à

13 | Les stratégies de lecture (en L1) sont étudiées depuis plusieurs années et, pour plus de détails les concernant, nous renvoyons à l'article de Barnett (1988) ou à celui de O'Hara (1996).

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

---

l'identification et à l'inférence de cognates, réussissent mieux dans la compréhension de leur sens que les autres. Block (1986), quant à lui, note que les lecteurs en L2 importent, si l'on peut dire, leurs connaissances du processus de lecture en L1 lorsqu'ils font face à un texte rédigé en langue-cible. Si l'inférence de cognates et l'utilisation de stratégies de lecture adaptées de celles activées en L1 semblent se situer au cœur d'une tâche de résolution de problèmes en L2, aucune étude n'a encore été menée, à notre connaissance, afin de définir, classifier et théoriser les stratégies mises à l'œuvre par des sujets adolescents face à une tâche en intercompréhension.

## 3.2. Méthodologie

### 3.2.1. Think aloud protocol

L'investigation et la recherche portant sur les stratégies de résolution de problèmes mises à l'œuvre face à la tâche peuvent convoquer différents outils méthodologiques dans la poursuite de leurs objectifs. L'observation *in situ* des processus de résolution peut, en effet comme le note Cyr (1998), se fonder sur trois principales méthodes de collecte de données parmi lesquelles l'auteur relève le questionnaire, l'entretien rétrospectif et l'encouragement des sujets à penser à haute voix. Cette dernière méthode, qui comporte certes des aspects limitatifs, notamment par rapport à l'entretien rétrospectif (Chi, 1997; Heine, 2005), a montré, aux cours des trente dernières années, des apports considérables au sein de divers champs s'attelant à l'identification de stratégies et/ou de méthodes de résolution de problèmes (Leow & Morgan-Short, 2004) au point qu'elle constitue aujourd'hui l'outil méthodologique le plus utilisé dans l'optique de mettre au jour ce type de processus (Kuusela & Paul, 2000). La collecte de données ainsi récoltées, par l'enregistrement des sujets durant la tâche, permet alors, selon Ericsson & Simon (1983), de fournir au cher-

cheur un compte rendu explicite du processus mental par lequel les individus passent lorsqu'ils réfléchissent. Toutefois, afin de compléter (Van Someren, Barnard, Sandberg & others, 1994) et d'enrichir au maximum la nature des données recueillies (Taylor & Dionne, 2000), nous avons encore mis en interaction ces dernières avec celles issues d'un bref entretien rétrospectif, que nous avons mené avec nos sujets directement à la fin de la tâche. Bien que relativement peu commun (*ibid.*), ce choix méthodologique nous a permis à la fois d'avoir accès à la mémoire de travail des sujets (Heine, 2005) tout en nous offrant la possibilité d'orienter notre grille d'analyse des données (voir pour ce faire le chapitre *Méthode d'analyse* ci-dessous).

### 3.2.2. Déroulement

Cette phase de notre étude s'est déroulée sur deux jours, distants d'une semaine, au mois de décembre 2013. La première session nous a permis de tester les réactions de 12 sujets (voir le paragraphe «participants» ci-dessous) au fait d'être soumis aux conditions du *think aloud protocol*, tandis que la seconde a été consacrée à la passation du protocole même par neuf sujets, sélectionnés parmi l'échantillon premier. Le protocole mis en place pour cette phase de notre recherche consacre tout d'abord quelques minutes à la lecture d'instructions détaillées portant sur ce en quoi consiste le fait de verbaliser à haute voix durant une activité. Ces dernières soulignent notamment la nécessité pour nos sujets de «réfléchir à haute voix» de manière continue et de ne pas planifier ce qu'ils (elles) vont dire tout au long de leur tâche. Elles insistent encore sur le fait de penser d'abord à effectuer la tâche plutôt qu'à la verbalisation des processus de réflexion (Ericsson & Simon, 1980). Nous avons ensuite demandé à nos sujets de se livrer à la résolution de deux exercices simples de mathématiques. Cette étape nous a alors permis de stimuler leur verbalisation tout en leur servant d'échauffement (Leow & Morgan-Short, 2004) avant de se plonger dans l'activité en in-

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

tercompréhension. Une dizaine de minutes au maximum a été consacrée à cette étape. La dernière partie de la passation a vu les sujets résoudre les différents exercices de la fiche pédagogique, tout en verbalisant à haute voix leur réflexion. Nous n'avons pas limité le temps dévolu à cette étape, néanmoins tous les individus l'ont terminée dans un laps de temps de trente minutes au maximum. En guise de clôture de session, après la complétion de la fiche, nous leur avons encore demandé (et avons enregistré) les trois stratégies (ou «trucs») qu'ils avaient le plus utilisé afin de mener à bien la résolution de cette tâche.

#### 3.2.3. Participants

Pour notre étude sur les processus cognitifs et les stratégies mobilisées par les élèves du secondaire I lors d'une tâche de compréhension écrite en intercompréhension, nous avons retenu neuf sujets suite à une phase de prétest durant laquelle nous avons récoltés des données sur 12 individus. Cette première phase a été menée dans le but de nous assurer que les adolescent.e.s soient familiarisé.e.s avec le fait de verbaliser en continu ce qu'ils sont en train de réaliser lorsqu'ils accomplissent l'exercice d'intercompréhension. Notre première sélection de douze individus s'est effectuée sur la base des résultats du premier volet de notre recherche durant laquelle 180 élèves du secondaire I avaient été soumis à une tâche en intercompréhension ainsi qu'à divers questionnaires, volet qui nous avait permis d'investiguer les possibles corrélations entre perception de la tâche, profil de personnalité, profil bio-linguistique et performance en intercompréhension. Notre premier échantillon de douze élèves a donc été sélectionné parmi les individus qui ont scoré le plus, et le moins, sur une échelle construite à partir de variables mesurant l'appréciation de la tâche, la difficulté ressentie face à cette dernière et le score réalisé à son exécution. Lors du prétest, un exercice en intercompréhension basé sur des documents historiques rédigés en latin, nous avons écarté

trois sujets en regard de leur grande difficulté à verbaliser leurs actions et leurs pensées durant la réalisation de l'exercice. Au final, notre étude a retenu neuf sujets (âge moyen = 15 ans), parmi lesquels 4 garçons et 5 filles. En termes linguistiques et en moyenne, les individus sélectionnés possèdent des compétences (y compris réceptives) dans 3.44 langues (*n* compris entre 2 et 4). Toutes les filières de scolarisation du secondaire I fribourgeois sont en outre représentées au sein de notre échantillon.

ID	Âge	Sexe	L1	Lx
EB142	15	F	POR	FRA, ANG, ALL
G120	14	F	FRA	ANG
G130	15	G	FRA	ALL, ANG
PG103	15	G	ALL	FRA, ANG, LAT
PG133	16	F	FRA	ALL, ANG
PG148	15	G	FRA	ALL, ANG
PG156	15	F	FRA	ALL, ANG, LAT
PG171	15	G	FRA	ANG, ALL, LAT
PG174	15	F	FRA	ALL, ANG, LAT

**Tableau 6**

Tableau récapitulatif des participants

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

---

#### 3.2.4. Tâche

La fiche pédagogique, construite à partir d'extraits originaux du journal de bord de Christophe Colomb, comprend 15 items dont la résolution passe par la mise en application de stratégies et de principes propres à la didactique de l'intercompréhension (pour plus d'informations à ce sujet, voir Doyé, 2005; Acosta & Mota, 2002). Ce choix repose d'une part sur le fait que le thème de l'activité correspond en tout point au plan de cheminement de la branche histoire au secondaire I romand selon le récent plan d'études romand (PER), et s'insère de ce fait dans le cadre d'une didactique intégrée (Wokusch, 2008), et sur celui que le thème abordé fait partie d'un enseignement auquel notre échantillon a déjà été confronté (un année plus tôt), d'autre part. Ce dernier point, en effet, représente un avantage certain dans la poursuite des objectifs qui sont les nôtres dans ce volet, puisqu'il constitue un élément facilitateur à un exercice de résolution en intercompréhension, comme le note par ailleurs Doyé (2005). Les 15 items composant la fiche pédagogique sont regroupés selon six exercices de compréhension écrite et couvrent l'entier du spectre du type de questions relatif à ce genre d'exercice. La tâche propose en effet aussi bien des questions ouvertes et semi-ouvertes, que fermées et à choix multiples. Toutes portent sur une compréhension textuelle particulière ou globale des extraits reproduits. De plus, une image accompagne le texte servant de support au dernier exercice et constitue de fait un élément méta enrichissant le contexte de l'activité (Malheiros-Poulet, Degache & Masperi, 1994) favorisant ainsi la résolution de ce dernier. En outre, avant d'entreprendre l'activité en intercompréhension, nous avons demandé à nos individus de se livrer à un exercice d'échauffement. Ce dernier, constitué de deux opérations de calcul mental et de la résolution d'un problème mathématiques simple, leur a permis de s'accommoder au mieux aux principes de la verbalisation à voix haute. Des instructions claires ont été fournies aux participants dans le but d'éviter toute hésitation dans leur raisonnement

métalinguistique. Ces instructions sont par ailleurs répétées plusieurs fois dans le déroulement de notre protocole d'enquête. Elles sont en effet transmises par oral aux participants et reproduites à la fois sur la fiche des exercices d'échauffement et sur la fiche pédagogique elle-même. Finalement, et afin de nous assurer de la richesse et de la densité de nos données (Leow & Morgan-Short, 2004), nous avons rappelé à nos sujets de verbaliser leurs pensées à chaque fois que ces derniers ont cessé de le faire durant l'exercice.

#### 3.2.5. Méthode d'analyse

L'analyse des données récoltées consécutivement à cette deuxième phase de test a été effectuée de manière qualitative par thématization verticale puis transversale des protocoles transcrits. La thématization choisie repose en premier lieu sur les éléments stratégiques mis en évidence par nos sujets au sein de la toute dernière partie de leur protocole respectif; celle durant laquelle, immédiatement après la tâche, nous leur avons demandé de nous communiquer les «trucs» ou «astuces» qu'ils avaient, selon eux, le plus utilisés afin de résoudre les divers problèmes proposés par la fiche. Lorsqu'elle est mise en rapport avec le protocole introspectif (verbalisé durant la tâche), la verbalisation rétrospective, ou *debriefing*, constitue une seconde source d'informations qui offre la possibilité à la fois de vérifier les données issus de la source primaire et d'en améliorer la qualité (Taylor & Dionne, 2000). Les neuf sujets ont alors énoncé a posteriori leurs stratégies de résolution privilégiées, stratégies que nous avons regroupées (et numérotées) au sein du tableau 7 ci-dessous:

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

Sujets	Stratégies privilégiées
PG174	<b>(1)</b> Alors, j'utilise du latin. Enfin, des, ce que je sais un peu en latin. Enfin, je me disais comment le mot était en français et pis comment je penserais, enfin, qu'il serait dans cette langue. <b>(2)</b> Si je voyais, je regardais si les autres mots avaient un rapport.
PG171	<b>(3)</b> Ben, de nouveau, les mots qui sont, heu, transparents, <b>(4)</b> les..les structures des phrases et, heu... <b>(5)</b> les choses que je savais déjà un peu, qu'on avait appris les autres années, par exemple, voilà.
PG156	<b>(6)</b> Alors, heu, ben, dans les textes j'essaie de trouver des mots en français ou bien en latin, par exemple, ou en allemand ou en anglais qui ressemblent.. Pis, ou bien d'essayer de trouver des mots qui, enfin, qui ont une été-, une étymologie chez nous. <b>(7)</b> Et puis, heu, ben je le lis lentement pour comprendre et puis, heu, ouais.. Puis, sinon.. <b>(8)</b> Enfin, je regarde aussi par exemple ben, si c'est des noms de lieux, comme ça, ou des noms de personnes, si y a des majuscules... Euh, ouais.
PG148	<b>(9)</b> D'abord je lis en gros, le texte, à haute voix, comment ça on peut déjà plus se concentrer sur, heu, déjà ce qu'on dit et ce qu'on entend, puisqu'on lit à haute voix, et puis là, déjà les mots les plus simples, j'essaie de les comprendre. <b>(10)</b> Et puis après, par rapport à la question, par exemple, heu.. comment les, caractéristiques physiques, je cherche ce que je me souviens par rapport au corps, donc j'avais remarqué qu'y avait, heu, nariz, ojos, cuerpo donc je regarde seulement la partie du texte où y avait les parties du corps et là, je peux plus chercher, heu, dans les détails. <b>(11)</b> Heu.. Et puis c'est une langue latine, y a beaucoup de chose, de mots qui ressemblent au français, c'est comme ça qu'on peut comprendre.
PG133	<b>(12)</b> Alors.. Ben.. Ben, j'ai cherché les mots que je connaissais, puis le latin, ça m'a pas mal aidé et puis le français aussi, ça ressemble quand même. Et puis, alors après... hmm... ben par la déduction, forcément.. <b>(13)</b> Ouais, j'ai déduit un peu la phrase, quoi. Et puis aussi, quand j'ai dit là par exemple que je pensais pas que c'était ça, donc c'était ça.. là.. aussi. Heu.. <b>(14)</b> et pis, j'ai.. ben.. j'avais quand même deux-trois connaissances du sujet, ben voilà.
PG103	<b>(15)</b> Ben, essayer de trouver des mots semblables aux mots que je connais, donc premièrement. <b>(16)</b> Deuxième.. hmm... Enfin, mes connaissances historiques que j'ai déjà. <b>(17)</b> Et puis un troisième... [enfin, si y en a pas, y en a pas] Hmm... Jouer à la devinette.
G130	<b>(18)</b> Ben, je regarde les mots qui se ressemblent, pis, euh, des fois y a des mots qui ressemblent vraiment au français et puis, ben, on comprend mais.. après ben.. plus de chance. ((rises))
G120	<b>(19)</b> Alors, comme la dernière fois, la même chose. Si j'ai les textes en une autre langue et que je dois trouver par rapport à.. à des phrases ou des.. des bouts du texte, je vais procéder par mots-clés. Donc, trouver des mots-clés qui vont m'aider et pis, <b>(20)</b> après, regarder selon les réponses ou bien les affirmations qu'on me donne.
EB142	<b>(21)</b> Heu, ben j'essaie de voir avec les mots que je connais en espagnol, enfin. Puis avec le portugais, vu que ça se ressemble.. et je regarde, heu, ben par rapport à ce que je connais, ce que je peux à peu près traduire de la phrase et.. ce qu'on me demande de, comme question et puis j'essaie de.. d'y répondre.

**Tableau 7**

Stratégies des participants tels que recueillies dans la verbalisation rétrospective

Ensuite, nous avons procédé à la catégorisation, par regroupement, des 21 stratégies décrites ici. La typologie ainsi générée nous a permis de guider notre analyse verticale des données récoltées, par le repérage, au sein des transcriptions

de chaque sujet, des énoncés y correspondant. Le tableau 8 ci-dessous montre nos choix quant à la construction de la typologie des stratégies privilégiées par nos sujets.

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

Type de stratégies	Numéros d'énoncés attribués au sein du tableau précédent	Exemples de verbatims y relatifs
Traduction	1, 21.	EB142 : [...] <i>et je regarde, heu, ben par rapport à ce que je connais, ce que je peux à peu près traduire de la phrase et..</i>
Inférence de mots transparents, mots-clés (ou cognates)	3, 6, 11, 12, 15, 18, 19.	G130 : <i>Ben, je regarde les mots qui se ressemblent, pis, euh, des fois y a des mots qui ressemblent vraiment au français et puis, ben, on comprend...</i> PG171 : <i>Ben, de nouveau, les mots qui sont, heu, transparents</i>
Connaissances préalablement acquises	5, 14, 16.	PG133 : <i>et pis, j'ai.. ben.. j'avais quand même deux-trois connaissances du sujet, ben voilà..</i>
Stratégies de résolution « globales » (similaires à celles qui pourraient être activées en d'autres situations d'apprentissage/résolution qu'en intercompréhension)	9, 10, 13, 17, 20.	G120 : <i>après, regarder selon les réponses ou bien les affirmations qu'on me donne.</i> PG133 : <i>Et puis, alors après.. hmm.. ben par la déduction, forcément.. Ouais, j'ai déduit un peu la phrase, quoi. Et puis aussi, quand j'ai dit là par exemple que je pensais pas que c'était ça, donc c'était ça.. là.. aussi.</i>
Repérage indiciel d'éléments d'ordre syntaxique et/ou linguistique	4, 8.	PG171 : <i>les.. les structures des phrases et, heu...</i> PG156 : <i>Enfin, je regarde aussi par exemple ben, si c'est des noms de lieux, comme ça, ou des noms de personnes, si y a des majuscules... Euh, ouais</i>

**Tableau 8**

Typologisation des stratégies utilisées par les participants

La caractéristique transversale de cette catégorisation nous permet alors de regrouper les stratégies à la fois de plusieurs et, pris séparément, de tous les sujets. En outre, elle nous offre encore la possibilité d'élaborer une grille d'analyse au travers de laquelle nous avons interprété nos données. Parmi tous les énoncés présents au sein de ces dernières, nous avons décidé de ne retenir que ceux qui faisaient sens dans le cadre de nos questions de recherche. Nous avons donc pris le parti, dans le cadre de notre analyse, d'échantillonner les protocoles de nos sujets en segments et de porter notre regard sur les microstructures ainsi créées (Ericsson & Simon, 1980; Kuusela & Paul, 2000). Dans cette optique, nous avons donc coupé, puis regroupé, les extraits de verbalisation de nos sujets en fonc-

tion des items du questionnaire. Ensuite, nous avons éliminé tous les éléments parasites (qui ne contiennent aucune information particulière sur les processus de résolution à l'œuvre) des extraits ainsi segmentés. L'étape suivante a consisté à choisir quelles marques linguistiques nous allions considérer comme signifiantes de la description d'une stratégie utilisée. Adoptant alors une démarche itérative (Chi, 1997), nous avons porté notre choix sur la présence des caractéristiques suivantes afin de décider de la pertinence ou non des segments de protocole choisis.



### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

Marques linguistiques	Exemplification
Énonciation à la première personne du singulier ou du pluriel et de ses équivalents sémantiques ( <i>on</i> , par exemple) + verbe de réflexion et/ou d'action	PG174 : <i>Ben, je regarde un peu les mots clés.</i> (item 3) EB142 : <i>Heu, ben je pense que c'est, heu.. un récit de voyage, heu, enfin un truc, c'est, heu.. le, celui qu'est dans l'histoire, enfin, c'est comme un journal de bord.</i> (item 9) PG174 : <i>J'essaie de trouver des mots, Qu'auraient un rapport avec, enfin, ce qu'un marin peut ressentir en voyage... Bah, ils doivent souffrir je pense parce que c'est marqué souffrir.</i> (item 10)
Énonciation à l'aide de présentatifs ( <i>ça, c'est</i> ) et/ou de déictiques ( <i>ici, cette phrase...</i> ) + présence d'une conjonction de subordination de cause et formulation d'une réponse OU énonciation de lexèmes en langue-source et formulation d'une réponse	PG171 : <i>Heu, alors.. c'est probablement Vicente Yanez.. parce que ben, y a une phrase relative avec que, juste après lui, puis donc en général, ça reprend le dernier.. dernier nom, dernier mot...</i> (item 8)  PG133 : <i>Alors, heu, la Nina... Vicente Yanez parce que... heu... le... ben, parce que c'est celui qui est le plus proche là, de la Nina, mais ça pourrait aussi être lui, mais je pense que c'est plutôt lui.</i> (item 8)  PG174 : <i>Pis ils demandent de l'aide aux Indiens, parce que c'est marqué Indias.</i> (item 11)

**Tableau 9**

Marques linguistiques considérées pour la définition des stratégies utilisées par les participants

Cette façon de faire nous a en outre permis de procéder à une quantification, certes superficielle, des segments retenus; quantification dont certains éléments issus de l'analyse descriptive sont présentés dans les parties suivantes de ce chapitre. Les énoncés, ainsi dépouillés de leurs scories non pertinentes, ont ensuite pu être classés au sein de notre grille d'analyse thématique. Il est toutefois rapidement apparu, et ceci concernant quelques items en particulier, que notre corpus nous offrait encore des segments non catégorisables par cette dernière. Nous sommes donc retournés à la construction de notre grille afin de valider à la fois la signification et la classification de ces énoncés «orphelins». Ces derniers consistent en la description de processus (ou de prises de décisions) se référant à d'autres éléments que ceux de nature linguistique, présents dans le texte, comme le montrent les exemples ci-dessous :

PG156 : *Donc là, on voit ils sont presque pas habillés...* (item 12)

PG156 : *Bon là, je dirais que c'est faux.*

*Parce que on voit, enfin, sur l'image, que ils sont autant blancs que les autres, donc heu...* (item 15)

PG103 : *Je me réfère purement à l'image et puis, heu.. première caractéristique, heu.. Ils ne portent que des sous-vêtements.* (item 13)

Les items en question, accompagnés d'une reproduction d'une gravure du 16<sup>e</sup> siècle, offraient aux sujets un autre type de support sur lequel baser leur réflexion et c'est ainsi que plusieurs d'entre eux ont opéré. Dès lors que leurs processus ont été verbalisés, et que les énoncés y relatifs marquaient la présence des éléments linguistiques discriminants sélectionnés, nous avons dû construire une nouvelle catégorie afin de décrire les stratégies qui, comme celles identifiées au travers des exemples ci-dessus, recourent à la présence d'éléments paratextuels comme une image, par exemple. L'aspect itératif de notre démarche qualitative, en constant va-et-vient entre la théorie et les données issus du corpus, nous a alors permis de retourner à notre matériau afin d'y repérer les éventuels segments

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

signifiants de ce type de processus. Au final, nous avons donc identifié six catégories différentes de stratégies de résolution utilisées par nos sujets,<sup>14</sup> catégories pour lesquelles nous livrons les analyses suivantes.

### 3.3. Analyse et Résultats

Nous avons choisi de présenter les résultats de cette phase de notre recherche sous deux angles différents. Le premier, qui met en relation chaque item de la fiche pédagogique avec la façon dont notre échantillon l'a résolu, nous permet, dans un premier temps, de mettre à jour contextuellement les stratégies utilisées par nos sujets. En effet, il est intéressant à nos yeux de comprendre comment procèdent nos individus face au type de questionnement auquel ils font face. Notre deuxième angle d'analyse se concentre sur quatre sujets individuels de notre échantillon, les deux meilleurs, en termes de scores obtenus, ainsi que les deux moins bons, afin de souligner les caractéristiques principales de leurs choix stratégiques et de tenter de tisser un lien entre ces derniers et la réussite, ou non, à l'activité qui leur a été soumise.

#### 3.3.1. Analyse par items

Au sein de ce chapitre consacré aux analyses de notre corpus, nous avons choisi de procéder de la manière suivante. Chaque item constituant la fiche pédagogique est d'abord reproduit tel qu'il apparaît sur le document de travail et, ensuite, nous présentons les éléments y relatifs sur lesquels reposent, à nos yeux, les pistes de choix stratégiques les plus simples, ou évidents, afin de favoriser leur résolution. La dernière partie de cette approche itemique est finalement consacrée à la mise en lumière de nos résultats

d'analyse ainsi qu'à la discussion les concernant.

#### Item 1

##### Formulation et instructions

1. Partimos viernes tres días de agosto de 1492 de la barra de Saltés, a las ocho horas.

a. De quoi parle cet extrait?

- de la fin du voyage  
 du départ du voyage

Comment le savez-vous?

.....  
 .....  
 .....

##### Résolution

Ici, le fait de s'appuyer sur le cognate *partimos*, très transparent (« nous partons », distance Levenshtein (L)=3), devrait suffire à l'inférence de la réponse, surtout considérant que cette dernière consiste en un choix binaire, duquel il est possible de sélectionner l'information que l'on doit retrouver dans le texte. À ce propos, relevons que cet item représente un exemple-type de l'importance de lire les consignes et la question avant de tenter de déchiffrer le texte-support afin de procéder par perception sélective (on trouve ce que l'on cherche) et, ainsi, d'optimiser l'activation de stratégies adaptées. Comme nous le constaterons à plusieurs reprises au sein de nos analyses, il est possible de largement faciliter la résolution de tâches en intercompréhension en procédant de la sorte. Ceci constituant une stratégie de base en milieu scolaire (ou d'apprentissage), il est intéressant de constater que son renforcement permet également d'aborder ce genre de tâche dans de meilleurs dispositions.

14 | Nous avons donc construit une catégorie « recours à des indices d'ordre paratextuel » aux cinq types de stratégies précédemment identifiés.



### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

#### Résultats

Sur un total de 9 sujets, 8 ont répondu correctement à cet item. Sur l'ensemble des sujets étant parvenus à la bonne réponse, plus de la moitié (n=5) n'ont utilisé qu'une seule stratégie de résolution. Parmi ces dernières, l'inférence du cognate *partimos* représente 4 occurrences (80%), tandis que le recours à la traduction n'est le fait que d'un seul sujet, lusophone par ailleurs (EB142). Les 3 autres sujets étant parvenus à fournir une réponse correcte à cet item ont chacun utilisé plusieurs stratégies consécutivement parmi lesquelles l'on identifie l'identification d'éléments grâce à des indices d'ordre syntaxique (ici, la date écrite en chiffre), l'inférence de cognates, le recours à ce que nous appelons « connaissances du monde », à savoir le recours à des connaissances préalablement acquises, que ce soit en milieu scolaire ou non, et l'activation de la stratégie précédemment évoquée qui consiste à lire instructions et questions avant de déchiffrer le texte. Nous remarquons encore que l'utilisation de plusieurs stratégies peut également servir de validation à la réponse donnée par les sujets, comme le montre cet extrait :

PG133: *Ok. Alors... Alors.. Du départ. Alors, je dirais que c'est parce que partimos, ça ressemble à partir.. Et pis, c'est une date, ça, et puis ça, sûrement, c'est un lieu. Puis ça, c'est l'heure.. Ouais.*

Le sujet utilise ici deux stratégies bien distinctes. Premièrement, il infère le cognate *partimos*, ensuite il identifie un élément grâce à des indices d'ordre syntaxique (la date, écrite en chiffres et un lieu, grâce à la majuscule) et infère un dernier cognate (*horas*, implicitement) afin de valider définitivement sa réponse (*Ouais*).

Le sujet qui n'a pas trouvé la bonne réponse à cet item à quant à lui utilisé deux stratégies, du même ordre que celles énoncées précédemment :

G120: *Alors... ça parle de août mille neuf cent mille quatre cent nonante deux... la barre de sel, je sais pas. Donc je pense plutôt que ça parle plutôt de la fin du*

*voyage, vu qu'on parle de d'une date, euh, je sais pas trop, mais là je dirais plutôt quand même la fin, ça me paraît plus logique. Un peu dans le doute...*

G120 identifie la date et, grâce à deux cognates (*la barra de Saltés* et, implicitement, *agosto*), parvient à déduire une réponse même *dans le doute*... L'utilisation de stratégies pourtant adéquates n'a pas permis à G120, ici, d'obtenir la réponse correcte. La résolution correcte de ce genre d'exercice en intercompréhension ne dépend donc pas que de l'activation ou non de stratégies y adaptées. En effet, le fait que le sujet ait ici articulé sa prise de décision autour d'éléments correctement identifiés ne l'a pas empêché, dans son processus analytique final, de fournir une réponse incorrecte à l'item. Dans cet ordre d'idée, l'exemple de G120 montre bien l'existence d'une étape supplémentaire se situant entre le choix et l'identification de cognates, l'inférence de ces derniers et la réponse formulée. Identifier et inférer des cognates ne suffit donc pas, encore faut-il parvenir à mettre le doigt sur les plus pertinents (en lien avec la question) et/ou ne pas s'égarer dans le processus décisionnel y relatif.

Nos données concernant cet item nous ont permis d'identifier 5 types de stratégies au total, réparties au sein de 18 segments représentatifs. Parmi ces derniers, l'inférence de cognates est la stratégie la plus utilisée avec 11 occurrences sur 18 (61.11%). Les informations d'ordre syntaxique, quant à elles, sont activées pour un total de quatre occurrences (22.22%), tandis que le recours aux connaissances du monde, la traduction et la recherche ciblée d'informations à partir de la question ne représentent qu'une occurrence chacune, soit 5.55% des occurrences (chacune).

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

#### Item 2

##### Formulation et instructions

b. Quelles indications temporelles retrouve-t-on dans ce texte ?

.....  
 .....  
 .....

##### Résolution

La date 1492, ici écrite en chiffres, donne un solide point d'ancrage à la résolution de cet exercice. En effet, en y prenant appui, il devient plus aisé de repérer les cognates *agosto* (« août », L=3) et *tres días* (*tres*, L=2 ; *días*, L=4) qui la précède. Si l'on excepte la formulation *tres días de* (« troisième jour de »), l'on retrouve dans cet extrait une date telle qu'elle serait retranscrite en français moderne. Les cognates revêtent donc ici un caractère relativement transparent de l'espagnol au français. L'indication *a las ocho horas* (« à huit heures » ; *ocho*, L=4 ; *horas*, L=3), située en fin d'extrait, constitue également un élément facilement transférable de l'espagnol au français. L'item octroyait un point au maximum aux sujets ayant fourni l'ensemble des trois syntagmes indiquant une notion de temporalité et un demi-point à ceux n'en ayant relevé que deux ou un seul.

##### Résultats

Tous nos sujets (n=9) ont obtenu des points à cet item. 3 d'entre eux ont scoré l'entier du point, tandis que 6 d'entre eux doivent se contenter d'un demi-point. Tous ont au moins mentionné la date dans leur réponse, même s'ils ne le formulent pas au sein de nos données (à ce regard, en effet, un sujet a fourni cette donnée comme unique réponse à l'item sans toutefois verbaliser son choix). Ces dernières montrent clairement que 8 des 9 sujets (88.89%) se sont appuyés sur la présence de la date, utilisant alors une stratégie basée sur un indice d'ordre syntaxique. Seuls 2 sujets (22.23%) parmi ces huit n'ont verbalisé cette stratégie comme étant la seule utilisée pour répondre à cette question.

L'inférence de cognates, quant à elle, a été verbalisée par 7 sujets de notre échantillon (77.78%). Au total, 6 individus ont donc mobilisé plusieurs stratégies afin de résoudre ce problème, parmi lesquelles le repérage et l'inférence de cognates, quels qu'ils soient, sont utilisés par tous. 6 sujets mettent en œuvre deux stratégies différentes parmi lesquelles la paire repérage de la date et inférence de cognates représente 5 occurrences, l'autre paire activée étant constituée de la traduction associée au repérage syntaxique. L'extrait suivant illustre relativement bien l'articulation entre repérage de la date écrite en chiffres et l'inférence de cognates y consécutive, même si notre sujet commet une petite erreur concernant l'inférence du lexème *tres*.

*G120: Alors, les indications temporelles, alors on a une date. Agosto, moi, je dirais que c'est août. August, plein d'autres langues. Donc ça me fait, ce serait écrit tres días, euh, treize, je pense. Le treize août mille quatre cent nonante deux...*

Parmi les individus qui ont scoré l'entier du point octroyé à cette question (n=3), tous ont utilisé deux stratégies de type différent. Au total, nous avons pu identifier 16 segments signifiants au sein de notre corpus, parmi lesquels le repérage de la date (indice de type syntaxique) représente 8 occurrences (50%), l'inférence de cognates constitue 7 occurrences (43.75%) et la traduction n'apparaît qu'une seule fois (6.25%).

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

#### Item 3

##### Formulation et instructions

2. Al sol puesto, subió el Martín Alonso en la popa de su navío, y con mucha alegría llamó al Almirante, pidiéndole albricias que veía tierra. Y cuando se lo oyó decir con afirmación, el Almirante dice que se echó a dar gracias a Nuestro Señor de rodillas, y el Martín Alonso decía Gloria in excelsis Deo con su gente

c. En une courte phrase, que comprenez-vous de cet extrait?

.....  
 .....  
 .....

##### Résolution

Cet item constitue probablement un des plus difficiles à résoudre de la fiche pédagogique. Il est en effet composé d'une question ouverte qui demande aux sujets à la fois d'inférer le sens de plusieurs lexèmes et de parvenir ensuite à une synthèse de ce qu'ils ont compris. De plus, il implique également, de par l'opacité de certains cognates, d'accepter le fait de ne pas pouvoir inférer tous les mots du court texte. Pour la résolution de cet item, notons encore que, paratextuellement, la fiche offre une mise en contexte aux sujets puisque ceux-ci ont déjà répondu à deux questions et bénéficient, en tête de page, de la présence d'une grande image représentant les caravelles de Christophe Colomb. Ainsi, sans forcément avoir identifié la thématique de la découverte du continent américain par le navigateur génois, nos sujets possèdent quelques indices contextuels qui les orientent sur le monde marin. Dès lors, il leur est possible de fournir une réponse satisfaisante à cette question en ne s'appuyant que sur très peu de cognates. Parmi ces derniers, les plus transparents sont *navío* (L=2), *tierra* (L=2) et *afirmación* (L=2). Le lexème *alegría*, bien que relativement opaque (L=5, en regard de «allégresse») offre également un indice important dans le sens de ce texte, de même que *gracias* qui, quant à lui et pour ainsi dire, constitue un mot du vocabulaire

international. Ainsi, il est possible pour nos sujets, au travers de l'inférence de ces cinq cognates et de l'identification des noms propres y figurant, de restituer le sens global de cet extrait.

##### Résultats

La difficulté pressentie de cet item se matérialise dans les données que nous avons récoltées le concernant, comme le montrent les extraits ci-dessous :

PG174: *Ben, je regarde un peu les mots clés. ((rires)) Et pis heu mais c'est trop dur. Aucune idée. Non, parce que y a les noms là... Oh, c'est trop dur.*

G120: *Je suis en train de lire le texte, mais j'arrive pas bien à prononcer, alors du coup, heu... Alors là, je suis un peu perdu, je comprends pas, pas tout ((rires))... Pas grand chose, même... Heu.. J'arrive pas vraiment à trouver de mot auquel j'arrive à me rattacher. Là, j'ai affirmation, heu... Pis là, j'ai un peu de mal...*

G130: *Y a Martin Alonso qui décrit, qui.. fait une affirmation. Boh, je sais pas, je sais que y a Martin Alonso qui fait...*

Ces trois exemples, bien qu'ils ne conduisent pas nos sujets à la construction d'une réponse, indiquent toutefois les stratégies qu'ils privilégient face à une tâche de cette ampleur. En effet, sur les neuf sujets que nous avons enregistrés, 6 (66.67% de notre échantillon) verbalisent le recours aux noms propres et/ou aux indices d'ordre syntaxique (par exemple, le *Gloria in excelsis Deo* écrit en italique), tandis que 5 (55.56%) s'appuient sur la transparence de certains mots identifiés comme tels. Un seul sujet, lusophone, a recours à la traduction. Dans le même ordre d'idée, un seul sujet active ce que nous appelons ses connaissances du monde lorsqu'il verbalise sa résolution. La majorité de notre échantillon (n=5) n'a activé qu'une seule stratégie afin de tenter d'apporter une réponse

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

satisfaisante à cet item, tandis que 3 d'entre eux en utilisent exactement deux. Un seul sujet mobilise quant à lui trois stratégies comme l'illustre l'extrait suivant :

PG133: *Ben, j'essaie de comprendre, parce que en lisant j'arrive pas très bien, j'arrive pas à lire et comprendre en même temps, donc. Il dit le nom, là... Donc lui, il a un bateau, je pense. Et puis, ça, je sais pas, je comprends pas. Ben, il est le capitaine. Hmm.. Ça, je ne sais pas non plus.. Alors, je ne comprends que ce mot, c'est affirmation, je pense. Le capitaine dit, je pense que.. qu'il faut remercier notre seigneur de rodillas et.. ce.. Martin Alonso.. hmm.. Gloria in excelsis deo, il l'a, enfin, il l'a dit, quoi. Prier, je sais pas. Avec, avec ses gens. [ok] Alors.. je résume? [ouais, qu'est-ce que tu vas écrire?] Donc, Martin Alonso capitaine, heu... Il.. avant... Il.. Il remercie.. son seigneur.. Heu... C'est un chant sûrement.*

Cet individu, en effet, identifie des noms propres, utilise quelques cognates (*afirmación*; et très certainement *gracias*, de manière légèrement implicite) et se base sur ses connaissances antérieures afin d'affirmer que *c'est un chant sûrement*. Malgré la mobilisation de trois types de stratégies rattachées à des indices d'ordre différent, notons toutefois que notre sujet, ici, ne parvient pas à restituer un sens global à ce qu'il vient de lire, se contentant de verbaliser la fin de l'extrait. Cet item a finalement été très peu réussi, en termes de scoring, par notre échantillon (5 n'ont rien obtenu; 4 se sont vus attribués un demi-point), même si la grande majorité des individus ont eu recours à des stratégies de résolution adaptées. Sur les 15 segments significatifs identifiés au sein de notre corpus, nous en comptons 7 faisant référence au repérage d'éléments syntaxiques (46.66%), 5 s'appuyant sur les cognates (33.33%), 2 appelant aux connaissances antérieures du/des sujets (13.33%) et un seul mettant en évidence la traduction (7.67%).

### Item 4

#### Formulation et instructions

d. «Gloria in excelsis Deo»: en quelle langue sont rédigés ces mots? Pourquoi, d'après vous?

.....  
 .....  
 .....

#### Résolution

Cet item fait appel aux connaissances du monde des sujets. En effet, le fait que, d'une part, la locution soit retranscrite en italique dans le texte<sup>15</sup> et que, d'autre part, l'on note la présence de majuscules à *Gloria* et *Deo* fournit aux sujets un indice précis afin de répondre à cette question. Les lexèmes *gloria* et *deo*, en outre, se révèlent être particulièrement transparents du latin au français (L égal respectivement 3 et 2) et peuvent induire une réponse correcte de la part des élèves. La réponse attendue pour la première partie de la question est donc *le latin* (connaissances du monde), tandis que la deuxième partie de cette dernière demande une réponse qui mette le doigt sur le fait que, ici, cette locution est le «titre» d'une prière catholique et que les textes religieux étaient, au 15<sup>e</sup> siècle, rédigés en latin. En termes de scoring, un demi-point a été attribué pour chaque partie de la question, conférant ainsi un point au total pour cet item.

#### Résultats

EB142: *Je pense c'est du latin parce que.. Ben, parce que c'est pas en espagnol comme dans le texte. Ben.. je sais pas, mais vu que, ben, l'espagnol et toutes les langues comme ça, ça vient, c'est d'origine latine, donc ben sûrement que là, en mille quatre cent nonante deux, enfin sûrement qu'ils.. apprenaient le latin, je sais pas.*

15 | Voir fiche complète dans Mauron (2015).

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

À l'image de EB142, l'ensemble de nos sujets ont activé leurs connaissances du monde afin de répondre à cette question. Parmi eux, ils ont été 5 à ne mobiliser que cette stratégie, tandis que les quatre autres individus ont eu recours, conjointement au rappel de connaissances antérieures, à un autre type de stratégie à savoir l'appui sur des indices d'ordre syntaxique, pour 2 d'entre eux, et sur des représentations personnelles pour les deux derniers. Il est intéressant de faire remarquer ici que, vu les caractéristiques empreintes de subjectivité des stratégies mobilisées par nos sujets, peu de réponses ont finalement satisfait à l'ensemble des critères d'attribution des points. En effet, 2 sujets seulement ont scoré l'entier du point attribué à la question (et n'ont activé qu'un seul type de stratégie – celle du recours aux connaissances antérieures), tandis qu'ils ont été 5, et respectivement 2, à y scorer un demi et zéro point, comme l'illustre, concernant ce dernier cas, le verbatim suivant :

PG133: *Il me semble qu'il y a un chant qui va comme ça, mais je sais plus.. Ah, mais c'est les anges dans nos campagnes.. Et puis, je dirais que c'est de l'italien.. parce que ça ressemble, bon, ben déjà c'est pas écrit de la même police que l'autre passage, je pense que c'est de l'espagnol. Donc, si c'est pas écrit de la même police, c'est que y a quand même un truc bizarre.*

On y constate effectivement que, si les connaissances du monde ont bien été activées ici (*Il me semble qu'il y a un chant qui va comme ça, mais je sais plus... Ah, mais c'est les anges dans nos campagnes...*) conjointement à un repérage d'ordre syntaxique (*Et puis, je dirais que c'est de l'italien... parce que ça ressemble, bon, ben déjà c'est pas écrit de la même police que l'autre passage, je pense que c'est de l'espagnol.*), ces stratégies, bien qu'utilisées à bon escient, ne garantissent en rien une efficacité quant à la bonne résolution de la tâche. Dans le même ordre d'idées, un autre sujet, G120, parvient tout de même à fournir une réponse satisfaisante concernant l'identification de la langue en

s'appuyant sur ses connaissances du monde, malgré que ces dernières, empreintes de représentations, soient soumises à caution :

G120: *Je dirais que c'est du latin... parce que, parce que c'est une, c'est une citation, il me semblait. Les citations, c'est souvent en latin... Euh... Sont souvent en latin. Ou alors ça peut être du grec, mais il me semble plus que c'est du latin.*

Au total, nous avons identifié 13 segments significatifs au sein de notre corpus qui révèlent le recours aux connaissances du monde à 9 reprises (69%), à l'identification d'indices d'ordre syntaxique et à la traduction pour 1 occurrence chacune (7.7% chacune) et aux représentations personnelles du monde pour 2 occurrences (15.4%).

#### Item 5

##### Formulation et instructions

3. Aquí comenzaron a ver muchas manadas de hierba muy verde que poco había, según le parecía, que se había desapegado de tierra, por lo cual todos juzgaban que estaban cerca de alguna isla; pero no de tierra según el Almirante [...].

e. Qu'aperçoivent les marins en mer (plusieurs réponses possibles)?

- de l'herbe verte
- la terre ferme
- des algues
- une île

##### Résolution

La question ici est de type « à choix multiples », une stratégie efficace serait donc, un peu à l'image de l'item 1, de commencer par lire les propositions et d'ensuite retourner au texte afin d'y identifier, par une lecture sélective, les cognates y relatifs (*hierba muy verde, tierra, et isla*). Ces derniers y sont par ailleurs particulièrement transparents (L=1 pour *verde* et L=2 pour *hier-*

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

*ba, tierra et isla*). Cependant, comme tous les cognates proposés en réponse à cet item sont présents dans le texte, il convient d'en avoir une lecture un peu plus approfondie afin de mettre le doigt sur la deuxième occurrence de *tierra*, située en fin de passage. En effet, c'est ce segment du texte qui permet d'obtenir l'indication *no de tierra segùn el Almirante*, qui offre la possibilité, par la présence de la négation précédant *tierra*, de rayer cette possibilité de la liste de réponses proposées à cet item. Toutes les autres possibilités sont donc correctes et donnent lieu à l'obtention de points.

#### Résultats

La réponse à cette question octroie aux sujets un point au maximum, à raison d'un quart de point attribué pour le choix correct de chacune des propositions. 7 de nos sujets ont ainsi obtenu un demi-point, tandis que 2 d'entre eux n'en ont point capitalisé. La grande majorité des individus ont eu recours à l'identification et l'inférence de cognates afin de résoudre cette question (8 sur 9). Le dernier sujet a, quant à lui, traduit le passage afin d'opérer son choix. Pour 4 individus, l'inférence de cognates a été la seule opération menée, tandis que les 5 autres ont verbalisé une deuxième stratégie d'apprentissage/résolution plus globale, c'est-à-dire celle de partir à la recherche de mots transparents après avoir pris connaissance des propositions du QCM, comme l'illustrent les deux extraits de verbatim ci-dessous :

G120: *Euh... donc là, j'ai le choix entre de l'herbe verte, la terre ferme, des algues et une île, donc faut que j'essaie de trouver des mots qui ressemblent... Alors... Là, ça parle de hierba, l'herbe, muy verde, donc je pense que c'est tout simplement de l'herbe verte. Ah, y a plusieurs réponses possibles, donc, faut continuer de regarder s'il y aurait pas quelque chose d'autre... Euh... de sobligado de tierra, ça, ça peut parler de terre. Donc, je dirais qu'ils aperçoivent aussi la, la terre ferme. Les alguna, les algues... Mais après, je sais pas si ça parle*

*vraiment... Dans le doute, je mets, mais je sais pas si ça parle vraiment de ça après, dans le sens plus, plus profond du texte.*

PG103: *Alors, on va déjà essayer de trouver ces mots, les, les différentes réponses à choix dans le texte. Heu.. heu.. no de tierra, à mon avis il dit y a pas de terre [donc?] ben, j'en déduis que y a, c'est pas la réponse de la terre ferme [ok] hmm.. Il dit comenzaro ver muchas mandas, beaucoup de.. hierba, je pense que c'est de l'herbe verte... heu, muy verde. Que habian.. Heu... Qui, heu, enfin qui se trouve sur la terre.. Oui, ne même temps, il dit que c'est pas de la terre, du coup ça peut être une île et puis de l'herbe verte... Et puis les algues, ben, heu, c'est pas nommé, du coup je pense pas que ça va être ça.*

Nos données concernant cet item font apparaître 25 segments révélateurs d'activation de stratégies, parmi lesquels nous en comptons 20 qui concernent l'identification et l'inférence de cognates (80%) et 5 qui portent sur une stratégie d'apprentissage plus globale, c'est-à-dire celle qui consiste à prendre connaissance des propositions du choix multiple avant d'entreprendre une lecture du texte en langue étrangère. Cette dernière stratégie, de manière très logique ici, est toujours utilisée en préambule au repérage de cognates.



### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

#### Item 6

##### **Formulation et instructions**

4. A las dos horas después de media noche pareció la tierra de la cual estarían dos leguas. [...] Llegaron a una isleta de los Lucayos, que se llamaba en lengua de indios Guanahaní. Luego vinieron gente desnuda, y el Almirante salió a tierra en la barca armada, y Martín Alonso Pinzón y Vicente Yáñez, su hermano, que era capitán de la Niña.

f. De quelle heure s'agit-il dans cet extrait?

.....  
 .....  
 .....

##### **Résolution**

La réponse correcte à cette question s'infère directement depuis le syntagme *a los dos horas* («à deux heures»), situé en ouverture de texte. Cette position, associée à la transparence des cognates (*dos, horas* L=3), rend relativement aisée la résolution de cette tâche. En outre, l'indication *despues de media noche* («après le milieu de la nuit» ou «après minuit»), même si les cognates la composant montrent un L plus élevé (L=4 en rapport avec «milieu» et «nuit»), permet d'affiner ici l'indication temporelle. Il est également évident que, dans ce cas-ci comme dans tous les autres de manière générale, que la stratégie consistant à prendre connaissance de la teneur de la question avant de procéder à la lecture du texte représente un avantage certain en termes d'efficacité et d'économie de temps.

##### **Résultats**

De manière surprenante, seuls 5 sujets de notre échantillon ont obtenu l'entier du point à cette question. Parmi eux, 4 ont inféré leurs réponses à partir des cognates *dos horas* et/ou *noche* (sujet PG171, ci-dessous), tandis que notre sujet lusophone traduit de l'espagnol au portugais, puis au français.

PG171: *Dos horas, ça veut dire deux heures. Est-ce que c'est le matin ou l'après-midi, heu, noche, ça veut dire la nuit, donc plutôt deux heures du matin...*

Parmi les individus qui ont échoué à répondre correctement à cet item, nous remarquons que ces derniers ont tout de même utilisé l'un ou l'autre des cognates précités, sans toutefois en inférer correctement le sens :

PG103: *Las dos horas, horas, ça veut dire heure. Mais despues, heu... Je survole le texte... à la recherche d'un chiff-, d'un chiffre quelconque. Dos, je suppose que ça vient de dix, du coup...*

Nous notons donc qu'un choix adapté de stratégie n'implique pas forcément une résolution correcte de la tâche, comme nous le montre encore ce sujet :

G120: *Donc là, horas, ça parle d'heure. Si je dois trouver une heure précise ou bien... Ou bien si, heu.. Je comprends pas très bien. Alors là, j'essaie de nouveau de retrouver des mots-clés. J'arrive pas trop pour la «f».*

Les données récoltées concernant cet item nous ont permis d'identifier 10 segments signifiants dont 9 concernent la recherche et l'inférence de cognates (90%). L'analyse discursive de ces segments nous a en outre permis de mettre en lumière, chez certains sujets, un retour au texte suite à l'inférence de *dos horas*, retour motivé par le fait que ces derniers se soient demandés s'il s'agissait de deux heures du matin ou de l'après-midi. La recherche d'indice supplémentaire a donc ici été motivée par une composante «connaissances du monde» qui les a poussés à investiguer le matériel plus en profondeur.

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

#### Item 7

##### Formulation

4. A las dos horas después de media noche pareció la tierra de la cual estarían dos leguas. [...] Llegaron a una islita de los Lucayos, que se llamaba en lengua de indios Guanahaní. Luego vinieron gente desnuda, y el Almirante salió a tierra en la barca armada, y Martín Alonso Pinzón y Vicente Yáñez, su hermano, que era capitán de la Niña.

f. De quelle heure s'agit-il dans cet extrait?

.....  
 .....  
 .....

g. Que s'y passe-t-il? Comment le savez-vous?

.....  
 .....  
 .....

##### Résolution

En lien avec la question précédente, portant sur le même extrait de texte, cet item repose sur une compréhension plus globale de l'extrait proposé. Si les sujets ont déjà pu se faire une idée par rapport aux circonstances temporelles de ce qui y est décrit, les événements y dépeints restent à découvrir. Pour ce faire, le repérage et l'inférence de cognates semblent représenter la meilleure stratégie à utiliser. Parmi les mots relativement transparents du texte, on trouve par exemple *tierra* (L=2), *corda* (L=1), *barca* (L=3) et *armada* (L=3); éléments qui peuvent se suffire à eux-mêmes afin d'expliquer le débarquement des marins sur une île. Phonologiquement, il est en outre tout à fait possible que des locuteurs de langue(s) romane(s) puissent encore inférer le sens du lexème *islita* («petite île»). En dernier lieu, le repérage de noms propres peut également fournir des informations intéressantes ici. En effet, en mettant en exergue *Lucayos*, *Guanahaní*, *Almirante*, *Martín Alonso Pinzón*, etc., l'on peut imaginer sans peine inférer ceux parmi eux qui se réfèrent à un lieu, à des personnes, etc. Tous ces éléments,

auxquels l'on peut encore associer le recours aux connaissances préalablement acquises, constituent autant de pistes de réflexion exploitables par nos sujets. Malgré la multiplicité des indices, cet item n'en reste pas moins très difficile à résoudre, notamment parce qu'il en appelle à une lecture intégrale du texte; lecture qu'il convient de baliser par l'inférence de cognates là où c'est possible.

##### Résultats

Une courte majorité de sujets (n=5) a scoré à cet item, même de manière partielle. Tous ces individus, mis à part le sujet lusophone, ont utilisé l'inférence de cognates, comme le montre PG133:

PG133: *Alors.. La tierra, c'est peut-être la terre, donc... La corde... La langue.. Des Indiens.. Heu.. Le capitaine... Aucune idée, alors. Y a trop de mots que je comprends pas. Donc, heu.. Ils ont peut-être débarqué.. heu.. [qu'est-ce qui te donne l'indice?] La tierra, donc peut-être ils ont débarqué à deux heures de la nuit... Estarian, c'est peut-être l'est, mais je sais pas... Hmm... Bon, alors moi je dis qu'ils ont débarqué.. Pis ils ont.. Ils ont.. heu.. Y a un truc avec une langue... Bon, ben, ils ont débarqué, puis heu.. Pis ils ont vu des Indiens.*

La verbalisation de PG133 nous illustre ici un travail de repérage et d'inférence de mots transparents qui s'opère tout au long de la lecture. En effet, les cognates *tierra*, *corda*, *lengua* sont tous successifs au sein du texte et permettent d'accéder, de manière certes lacunaire, au sens global de l'extrait. L'on remarque également la présence, dans les paroles de PG133, d'un élément directement issue de la question précédente (à deux heures de la nuit...) et une possible activation de connaissances préalablement acquises (*Pis ils ont vu des Indiens*), même si le mot *indios* est présent dans les lignes de l'extrait. En dernier lieu, remarquons que les potentielles erreurs de transfert de cognates (*Es-*



### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

*tarian, c'est peut-être l'est, mais je sais pas...)* ne semble pas interférer ici avec la résolution de PG133, peut-être grâce à la transparence de ceux précédemment repérés. Deux autres individus ayant obtenu des points à cet item ont, quant à eux, utilisé conjointement l'inférence de cognates et des informations tirés du repérage de noms propres, à l'image de PG171 qui, même en commettant une erreur d'appréciation sur le référent à donner à *Almirante*, parvient à formuler une réponse correcte :

PG171: *Ben.. ils.. ils vont heu... Peut-être qu'ils vont débarquer sur une terre, vu que y a de nouveau almirante que ça pourrait être, ben justement un lieu et puis tierra que avant j'ai pensé que c'était la terre. Donc je vais mettre qu'ils vont débarquer sur une terre.*

Un sujet n'ayant rien verbalisé concernant cet item, nous avons ici récolté 8 extraits de protocole parmi lesquels nous avons identifié 12 segments discursifs significatifs. L'on y repère alors 4 types de stratégies différentes utilisées par notre échantillon. L'inférence de cognates est le procédé le plus utilisé (6 occurrences sur 12 - 50%), suivi du recours aux noms propres (3/12 - 25%), de l'activation de connaissances préalablement acquises (2/12 - 16.66%) et de la traduction. Nous notons encore que 4 sujets (la moitié de notre échantillon significatif ici) n'ont utilisé qu'une seule stratégie de résolution (traduction ou inférence de cognates) permettant à 3 d'entre eux de scorer à cet item.

### Item 8

#### Formulation et instructions

4. A las dos horas después de media noche pareció la tierra de la cual estarían dos leguas. [...] Llegaron a una islita de los Lucayos, que se llamaba en lengua de indios Guanahaní. Luego vinieron gente desnuda, y el Almirante salió a tierra en la barca armada, y Martín Alonso Pinzón y Vicente Yáñez, su hermano, que era capitán de la Niña.

f. De quelle heure s'agit-il dans cet extrait?

.....  
 .....  
 .....

g. Que s'y passe-t-il? Comment le savez-vous?

.....  
 .....  
 .....

h. Vous savez certainement que trois caravelles participèrent au voyage de Colomb, mais qui était le capitaine de la Niña?

.....  
 .....  
 .....

#### Résolution

Ici, la stratégie idoine consisterait à procéder au repérage des noms propres du texte. En localisant le lexème *Niña* qui, en outre, est précédé du cognate *capitán* (L=2), il est dès lors possible pour nos sujets de parvenir rapidement à opérer un choix entre les deux patronymes (*Martín Alonso Pinzón* et *Vicente Yáñez*) qui le précèdent dans le texte. D'une manière peut-être un peu plus subtile, il est également possible de s'appuyer sur le pronom relatif *que* afin de faciliter la décision. Il n'est pas inimaginable non plus que certains de nos sujets puissent répondre à cette question se basant sur leurs connaissances du monde puisque ce thème historique a déjà été abordé dans leur classe respective.

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

#### Résultats

Au total, 7 sujets ont obtenus des points pour cet item. Parmi les deux sujets ayant échoué, l'un n'a rien verbalisé de son processus de réflexion, tandis que l'autre, à l'image de la retranscription reproduite ci-dessous, opère le mauvais choix :

PG103: *Je relis la dernière phrase, heu, où on dit qu'il y a le capitaine de la Nina. L'almirante.. barca aramada.. Alonso y su gente.. Yanez.. Alors... [...] Je suis en train de décider si je laisse tomber cette question et je passe à la suivante ou pas. Parce que je, je.. enfin je suis bloqué, j'arrive pas, je trouve plus aucun lien avec ce que je connais. Si je répondrais maintenant, ce serait, heu, au bol. Des noms propres. Dans la dernière phrase, y a, heu, Vicente Yanez et puis, heu, Martin Alonso Pinson et puis je sais pas lequel des deux. [Va falloir décider] Va falloir quoi? [Va falloir décider] Ouais... heu, pff... C'est Martin Alson-, Alonso Pinson. Comment j'ai fait, heu... parce que... Vicente, ça pourrait aussi être vaincre.. et puis, heu.. Martin Alonso Pinson, ça m'a plus l'air d'être un nom de capitaine...*

De manière très intéressante ici, l'on remarque que ce sujet procède tout d'abord par un repérage des noms propres précédant syntaxiquement *la Niña* et fonde les raisons de son choix sur une utilisation erronée de l'inférence de cognate, puisqu'il transfère le nom propre *Vicente* au français pour en faire un verbe. La recherche de «liens avec ce qu'il connaît» l'entraîne à une surutilisation d'une stratégie de résolution par ailleurs fort pertinente dans la résolution de tâche en intercompréhension.

Sur les 8 sujets ayant verbalisé leur processus de réflexion, 2 seulement n'ont utilisé qu'un seul type de stratégies, celle du repérage de noms propres. Nous constatons que ce sont également ces deux sujets qui, outre l'individu qui n'a rien formulé ici, ont montré le plus de difficultés à opérer un choix. Les 6 autres sujets se sont donc en outre appuyés sur au moins une

autre stratégie afin de fournir une réponse (avec réussite) à cet item. Parmi ces stratégies «complémentaires», l'identification d'une relation grammaticale entre les propositions du texte original montre son efficacité (PG171), tout comme la réflexion basée sur la place, syntaxique, des noms dans la phrase (PG133):

PG171: *Heu, alors.. c'est probablement Vicente Yanez.. parce que ben, y a une phrase relative avec que, juste après lui, puis donc en général, ça reprend le dernier.. dernier nom, dernier mot...*

PG133: *Alors, heu, la Nina... Vicente Yanez parce que.. heu.. le... ben, parce que c'est celui qui est le plus proche là, de la Nina, mais ça pourrait aussi être lui, mais je pense que c'est plutôt lui.*

Nos données nous ont permis d'identifier 4 types de stratégies mobilisées différentes représentant un total de 14 segments signifiants. Le recours aux éléments syntaxiques et/ou grammaticaux atteint le nombre de 10 occurrences (71.4% du total), parmi lesquelles l'identification des noms propres est présente à 7 reprises (50% du total, 70% du groupe «repérage d'éléments syntaxiques/grammaticaux»). 2 occurrences d'identifications/inférences de cognates (parfois utilisées à tort, comme nous l'avons vu ci-dessus) complètent nos données (14.28% des occurrences totales), tandis que nous avons mis à jour une seule stratégie basée sur la traduction et un segment faisant appel à une représentation personnelle (7.14% chacune).

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

#### Item 9

##### Formulation

i. À votre avis, à quel type de document(s) venez-vous d'avoir à faire? Qui les a rédigés?

.....  
 .....  
 .....

##### Résolution

L'item 9 représente un cas un peu particulier au sein de cette activité en intercompréhension puisqu'il ne fait pas explicitement appel à l'inférence de cognates, même si c'est cette dernière, tout au long des questions précédemment posées dans la fiche pédagogique, qui, en partie, permet d'ouvrir des pistes de réflexion à nos sujets. Nous nous attendons donc ici à un recours marqué à des connaissances préalablement acquises afin, d'une part, d'identifier les marques caractéristiques du journal de bord et de repérer l'auteur de ce dernier, Christophe Colomb (mentionné par ailleurs dans le titre de la fiche).

##### Résultats

Malgré deux questions qui revêtent a priori un caractère plus abordable que les autres, force est de constater d'entrée de jeu que peu de nos sujets ont été ici en mesure d'y fournir des réponses satisfaisantes. Seuls 4 d'entre eux, en effet, ont pu y obtenir, même partiellement, des points. Parmi ces derniers, seul EB142, notre sujet lusophone, s'est arrogé l'entier du point mis en jeu par cet item :

EB142: *Heu, ben je pense que c'est, heu.. un récit de voyage, heu, enfin un truc, c'est, heu.. le, celui qu'est dans l'histoire, enfin, c'est comme un journal de bord, pis.. c'est ça? Heu.. Colomb? Christophe Colomb...*

Sa verbalisation, toutefois, ne nous permet pas de mettre clairement en évidence le processus stratégique utilisé ici; tout au plus, pouvons-

nous supposer que sa connaissance du portugais, duquel elle a traduit les divers textes vers l'espagnol tout au long de l'exercice, l'a grandement favorisée pour une compréhension globale des documents reproduits sur la fiche. Les 3 autres individus ayant scoré à cet item ont tous activé leurs connaissances préalablement acquises afin de rédiger leur réponse, à l'image de ce que nous montre l'exemple de PG156:

PG156: *Puis ça, je pense, enfin heu, c'est plutôt un journal de bord qui a été écrit par un des marins qui est sur le bateau..*

Concernant les autres sujets (n=5), il s'avère que les questions posées ici se soient avérées être beaucoup plus difficiles qu'il n'y paraît. Ces derniers ont généralement échoué par manque de recul par rapport à la transversalité (par rapport à la fiche pédagogique en entier), comme si le fait de travailler dans une langue inconnue les avait empêchés de placer leur réflexion à un niveau méta. De manière symptomatique, l'exemple fourni par PG171 est particulièrement parlant:

PG171: *Heu.. document, un récit d'aventure. [Qu'est-ce qui te faire dire ça?] Parce que ça parle de la découverte de l'Amérique, avec Christophe Colomb et.. ben, les, les autres qui parlent là. Qui les a rédigées? Ben.. Ça pourrait être Christophe Colomb, vu que ça par-, ça parle pas de lui dans le texte. En tout cas, y a pas son nom qui est écrit. Autrement, heu.. peut-être des, des journalistes de l'époque qui.. qui racontaient ce qu'il avait fait dans un journal ou un livre. [Qu'est-ce que tu vas choisir, alors?] Heu... media, c'est peut-être plutôt un journal, vu que y avait pas de télé ou radio, donc, heu, je vais dire des journalistes.*

Comme nous le remarquons à la lecture de ce verbatim, nous constatons que, dans un premier temps, ce sujet se repose sur des informations pertinentes avant de, en utilisant une stratégie efficace en intercompréhension mais non pertinente de ce cadre-là, changer d'avis et opter

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

pour une réponse erronée quant à l'auteur du texte original. L'inférence d'un cognate (*media*), qui présente toutes les caractéristiques d'un faux-ami l'induit en effet en erreur. L'utilisation de cette stratégie, habituellement payante en intercompréhension, montre encore que cet individu a de la peine à se détacher du texte précédant immédiatement cette question afin de réfléchir sur la globalité de la fiche, soulignant ainsi notre hypothèse qu'il semble très difficile pour nos sujets, en résolution de tâche en intercompréhension, de faire abstraction des textes support.

La transcription du protocole nous a permis de mettre en évidence les résultats suivants: 3 sujets n'ont utilisé ici qu'une seule stratégie et 6 en ont utilisé 2 exactement. Le nombre de stratégies différentes activées n'est pas forcément gage de réussite (chiffrée) à cet item. Sur les 5 types de stratégies identifiées au sein des 16 segments de discours représentatifs récoltés, nous notons 7 occurrences de recours aux connaissances du monde (43.75%). L'inférence de cognates, le recours aux indices d'ordre contextuels et linguistico-syntaxiques représentent quant à eux 2 occurrences chacun (12.5% chacun). Finalement, les représentations y sont présentes une seule fois (6.25%):

PG174: *C'est dans l'histoire plutôt? [Qu'est-ce qui te fait répondre ça?] Parce qu'ils parlent un peu des guerres, enfin. Après ils disent que... y a des noms de généraux comme ça, c'est un peu l'histoire... Qui les a rédigés?... Bah vous ! Je marque vous.*

#### Item 10

##### Formulation et instructions

5. Aquí la gente ya no lo podía sufrir: quejándose del largo viaje. [...] Y añadía que por demás era quejarse, pues que él había venido a las Indias, y que así lo había de proseguir hasta hallarlas con la ayuda de Nuestro Señor.

j. Comment les marins ressentent-ils le voyage?

plutôt bien

plutôt mal

Comment le savez-vous?

.....  
 .....  
 .....

##### Résolution

La réponse à cette question peut se trouver de manière relativement rapide et simple. En effet, le cognate *sufrir*, présent dès le début de l'extrait, fournit une indication précise sur l'état d'esprit des marins présents sur le bateau. De par sa nature très transparente en correspondance du verbe français «souffrir» (L=2), certes pris ici dans son sens premier de «supporter», l'inférence ne devrait poser aucun problème à notre échantillon. Toutefois, notons encore que la présence de la négation *no* en tête du syntagme verbal *podía sufrir* peut induire certaines erreurs dans l'interprétation de ce passage-ci. En effet, la traduction correcte du début de cette phrase étant «Ici les gens ne pouvaient plus souffrir [...]» dans le sens de «ne plus supporter», et non pas de «ne plus éprouver de difficultés», il est possible que certains sujets, ayant opté pour cette dernière inférence, aient nié les difficultés des marins. Le reste du texte étant particulièrement opaque en termes de potentiels cognates à inférer, il est en outre possible de fournir une réponse à cet item en s'appuyant sur certaines connaissances antérieures. En effet, il relève à la fois du bon sens et de savoirs précédemment acquis que les explorations nautiques de 1492 n'étaient pas de tout repos.

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

#### Résultats

Comme attendu, 6 sujets au sein de notre échantillon se sont appuyés sur le cognate *sufrir* (dans son sens français le plus commun) afin d'inférer leur réponse à cette question, comme l'illustrent G130 et PG174, tandis qu'un seul d'entre eux a activé des connaissances préalablement acquises pour ce faire (PG103):

G130: *Euh.. Ils souffrent parce que y a le mot sufrir.*

PG174: *J'essaie de trouver des mots, Qu'auraient un rapport avec, enfin, ce qu'un marin peut ressentir en voyage... Bah, ils doivent souffrir je pense parce que c'est marqué sufrir.*

PG103: *Je vais pas interpréter le texte, mais, heu, d'après ce que je sais, et puis, en ces temps-là, un voyage en bateau, c'était pas terrible, heu, difficile.*

La majorité des sujets (n=8) n'a mobilisé qu'un seul type de stratégie afin d'apporter une réponse à cette question, tous avec succès. Le sujet ayant utilisé conjointement deux types d'inférence de sens représente, quant à lui, un cas intéressant:

PG171: *Ben, je cherche les mots qui pourraient me faire comprendre, par exemple pues, je sais que ça, enfin que ça ressemble un peu à puer en latin, donc heu, peut-être que c'est les enfants, ou l'enfant.. heu..*

En effet, ce dernier s'appuie tout d'abord sur un cognate, *pues*, qu'il va transférer vers le latin, *puer*, avant de traduire le lexème en français, «enfant». Si l'on excepte le fait qu'il soit passé à côté du verbe *sufrir* et qu'il se base sur une préposition espagnol afin d'inférer un nom latin, puis français, nous remarquons ici que sa connaissance de la langue latine, qui peut dans de nombreux cas représenter un avantage certain dans le cadre de résolution de tâche en intercompréhension entre langues romanes, l'in-

duit en erreur par la reconnaissance d'un cognate qui n'en est pas un; ce qu'on peut appeler ici un faux-ami. Ce sujet étant le seul ayant mis en œuvre une stratégie de résolution complexe, il est également le seul n'ayant pas obtenu de point à cette question.

Nos données nous ont permis pour ce cas d'identifier 3 types de stratégies différentes appliquées par notre échantillon: l'inférence de cognates, le recours à la traduction et celui aux connaissances préalablement acquises. Nous avons également pu dénombrer 10 segments significatifs au sein de nos protocoles parmi lesquels nous comptons 7 inférences de cognates (dont 6 pour le seul verbe *sufrir* - 70%), 2 traductions (20%) et une seule occurrence aux connaissances préalablement acquises (10%). Cet item constitue par ailleurs le second item le mieux réussi, en termes de score, de la fiche pédagogique (après l'item 1).

#### Item 11

##### Formulation et instructions

5. Aquí la gente ya no lo podía sufrir: quejábase del largo viaje. [...] Y añadía que por demás era quejarse, pues que él había venido a las Indias, y que así lo había de proseguir hasta hallarlas con la ayuda de Nuestro Señor.

j. Comment les marins ressentent-ils le voyage?

plutôt bien

plutôt mal

Comment le savez-vous?

.....  
 .....  
 .....

k. De qui demandent-ils l'aide?

.....  
 .....  
 .....

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

---

#### Résolution

Comme cela avait été le cas auparavant concernant l'item 8, la présence, dans la question, du pronom relatif *qui* induit ici une stratégie de repérage de noms propres, stratégie qui consiste simplement en le fait de balayer le texte à la recherche de lettre majuscule en tête de lexème. Cette opération, dans le cas présent, permet de relever deux syntagmes, *las Indias* et *Nuestro Señor*, parmi lesquels il convient ensuite de faire un choix. La nature transparente des cognates *y* impliqués (*Indias*-Indes, L=2; *Nuestro Señor*-Notre Seigneur, L=4), même s'il s'agit ici de noms propres, doit permettre à nos sujets d'opter pour la réponse correcte. Notons encore la présence au sein du texte du cognate *ayuda* qui, s'il montre une distance Levenshtein relativement faible (L=3, avec le mot français «aide»), permettrait également à nos sujets de fixer un choix définitif pour leur réponse. Toutefois, on peut supposer ici que la distance phonologique entre les deux mots ne constitue pas un atout dans son repérage et son inférence.

#### Résultats

Cette question, dans l'ensemble, a été bien réussie par notre échantillon, 7 sujets sur les 9 ayant obtenu des points pour sa résolution. De manière attendue, ceux qui ont réussi se sont basés soit sur le repérage et l'inférence de noms propres (6 sujets), soit sur la traduction (1 sujet, lusophone). Les deux individus ayant répondu de la mauvaise manière ont, quant à eux, certes utilisé une stratégie efficace mais ont toutefois opté pour l'inférence de *las Indias* plutôt que pour celle de *Nuestro Señor*:

PG174: *Pis ils demandent de l'aide aux Indiens, parce que c'est marqué Indias.*

Malgré une certaine complexité à son inférence, le cognate *ayuda* a tout de même été repéré à deux reprises au sein de nos données, renforçant ainsi le choix des sujets concernés:

PG156: *Heu, je me dis que, ben ayuda, ça peut être l'aide puis, donc ce serait de Nuestro Senor.*

L'opération de repérage de noms propres afin d'ensuite en inférer la traduction consiste en réalité en la mobilisation de deux stratégies différentes, il serait donc logique qu'ici tous nos sujets, mis à part l'individu lusophone, aient activé plusieurs stratégies de résolution afin de fournir une réponse à cet item. Cependant, plusieurs d'entre eux se sont limités à repérer *Nuestro Señor* sans en inférer la traduction française. Au total, nous notons donc que seuls 4 sujets ont activé ce double processus (2 à partir de *Nuestro Señor* et 2 à partir de *Indias*), les autres n'ayant dès lors procédé que par repérage du nom propre, se satisfaisant de reporter celui-ci tel quel en guise de réponse. L'analyse du protocole nous a permis de repérer 13 segments significatifs, parmi lesquels le recours à l'identification de noms propres représente 8 occurrences (61.53%) et l'inférence de cognates 5 (38.41%). Le processus de traduction de notre lusophone n'a malheureusement pas pu être clairement identifié au sein de nos données en termes de verbalisation, même si tout laisse à croire, dans le discours du cet individu, que cela a bien été le cas.



### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

#### Item 12

##### Formulation et instructions

II. Christophe Colomb met enfin pied à terre et rencontrent les habitants insulaires.

Répondez au questionnaire à l'aide des deux documents ci-dessous.



Ellos andan todos desnudos [...], y también las mujeres, aunque no vi más de una harto moza. Y todos los que yo vi eran todos mancebos, que ninguno vi de edad de más de treinta años: muy bien hechos, de muy hermosos cuerpos y muy buenas caras: los cabellos gruesos casi como sedas de cola de caballo, y cortos: los cabellos traen por encima de las cejas, salvo unos pocos detrás que traen largos, que jamás cortan. De ellos se pintan de prieto, y ellos son de la color de los canarios ni negros ni blancos, y de ellos se pintan de blanco, y de ellos de colorado, y de ellos de lo que hallan, y de ellos se pintan las caras, y de ellos todo el cuerpo, y de ellos solos los ojos, y de ellos sólo el nariz. [...] Ellos deben ser buenos servidores y de buen ingenio [...].

a. Comment comprenez-vous cette phrase: «Ellos andan todos desnudos [...], y también las mujeres»?

- les femmes sont nues
- tout le monde est nu
- tout le monde est nu sauf les femmes

##### Résolution

Afin de répondre aux items 12, 13, 14 et 15, la fiche pédagogique propose aux sujets de s'appuyer sur deux types de documents. Le premier consiste en une reproduction d'une gravure du 16<sup>e</sup> siècle représentant Colomb mettant un pied à terre en Amérique Centrale, alors que le deuxième reprend un extrait du journal de bord de l'amiral, extrait qui propose une description des habitants de l'île. L'item, qui reprend dans sa consigne un extrait du texte, consiste en une question pour laquelle plusieurs choix sont proposés; et un seul parmi ces derniers est correct. La lecture intégrale du texte n'est donc pas nécessaire à la résolution de cet item. Afin de saisir le sens de la phrase exposée en consigne, les sujets peuvent s'appuyer sur les cognates *todos* et *desnudos*, qui présentent une distance graphique proche de leurs équivalents en français (L=2 et respectivement L=3 avec «tous» et «dénués»). Cependant, les propositions de réponses étant sémantiquement proches les unes des autres, il nous semble nécessaire ici d'avoir recours à un autre type de stratégie afin d'opérer le bon choix. Ce dernier peut alors en effet se baser sur une réflexion de type syntaxique par l'identification, dans la phrase originale, de la proposition subordonnée *y también las mujeres* afin de mettre en évidence l'emphase sur ce que l'on en dit des femmes. Toutefois, il est erroné, dans ce cas, de simplement faire correspondre la chaîne syntaxique de la phrase originale de la question avec les réponses proposées, puisque la seule de ces dernières qui est construite sur le même modèle représente un choix erroné. Il convient donc d'encore mener une réflexion plus globale sur le fait de savoir pourquoi Colomb fournit des informations supplémentaires sur les femmes dans le texte original. Ainsi, et également parce que le cognate *también* est particulièrement opaque (L=6 avec «aussi» ou avec «autant»), les sujets pourront parvenir à choisir la bonne proposition de réponse («tout le monde est nu»).

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

#### Résultats

L'item, de manière générale et à cause de sa nature piégeuse, a été très mal réussi par nos sujets, seuls 2 d'entre eux ayant obtenu des points pour sa résolution. Parmi eux, notre sujet lusophone, bien que surpris par la non exactitude de la formulation de la phrase originale dans les propositions de réponse, est parvenu, par la traduction, à opérer un choix correct. L'autre sujet, quant à lui, a mené une réflexion s'appuyant sur 3 types de stratégies différentes :

PG133: *Alors.. ellos, mujeres. Donc, mujeres, c'est les femmes [comment tu sais ça?] mulier, mulieris, en latin.. Et puis.. y tambien... Alors... Donc, c'est pas ça.. Mais, ça veut soit dire... qu'ils sont tous nus, soit que tout le monde est nu sauf... Mais alors... Ça peut aussi dire qu'ils sont tous nus même les femmes.. Hmm... [à quoi tu réfléchis, là?] Ben, je sais pas, alors, heu.. Bon, alors je dirais que tout le monde est nu sauf les femmes.. Hmm, parce que.. parce que, autrement, ils l'auraient pas répété, je pense. Ou bien non, c'est, je sais pas. Peut-être parce que ça peut aussi être tout le monde est nu sau-, même les femmes.. Alors, heu... Bon, ben, je mets ça, je sais pas pourquoi. [tu sais pas?] Alors, heu... AH, tam, c'est aussi. Tam, en latin, c'est pas aussi? Il me semble qu- [ah, je peux pas donner de réponse] Bon, ben je crois bien que c'est ça.*

Nous remarquons au sein de cet extrait que cet individu procède tout d'abord par le transfert de cognates de l'espagnol au latin avant de traduire ces derniers en français. Se basant ensuite sur un élément d'ordre syntaxique (*parce que, autrement, ils l'auraient pas répété, je pense*) qui lui fournit une mauvaise réponse, il poursuit ses investigations en portant sa réflexion sur l'adverbe *tambien*, duquel il dérive le mot latin *tam*, ce qui lui permet finalement de faire son choix. Nos données confirment ici que tous nos sujets, mis à part le lusophone, ont activé au moins deux types différents de stratégies afin de résoudre cet item (2 en utilisent 4 et 3 en activent 3 différentes).

Toutefois, comme nous le constatons à la lecture des résultats, ceci n'a pas forcément été gage de réussite, comme nous le montre PG156 :

PG156: *Donc, là je me dis ben, todos ça peut-être tout. Donc ce serait soit celle-là, soit celle-là. Puis là, ils parlent aussi des femmes donc, heu... Ben là, enfin je pense que comme là, ils pensent.. Ils disent que tous, mais après là, ils, je pense ils disent sauf les femmes, parce que sinon ils auraient laissé tous et ils auraient pas mis de... Donc là, on voit ils sont presque pas habillés...*

Ce dernier se repose explicitement sur le cognate *todos* et, implicitement, sur la correspondance *mujeres-femmes*, avant de porter sa réflexion sur la construction syntaxique de la phrase originale. Finalement, nous comprenons encore qu'il décide d'observer l'image qui accompagne le texte afin d'opérer un choix (*là, on voit ils sont presque pas habillés...*). La multiplication des stratégies, si elle consiste en un procédé pertinent ici, ne permet cependant pas de garantir une réponse correcte à cet exercice. À ce propos, comme nous le constatons à la lecture de l'extrait du protocole de PG171 ci-dessous, il semble bien que ce soit la correspondance des constructions syntaxiques entre la phrase originale et une des propositions de réponses qui soit à l'origine de choix erronés :

PG171: *todos desnudos, nudos, peut-être c'est nu, en tout cas sur l'image on voit qu'ils sont peu habillés donc ça parlerait des, des habitants insulaires.. heu tambien las mujeres, heu, mujer c'est.. Sauf erreur, c'est la mère, je crois, heu, la mère dans la famille. [...] Ellos andan (...) Alors, je pense ça veut dire ils étaient nus et.. et les.. femmes aussi. Donc, heu, les femmes sont nues ((lit les propositions à voix basses)).. Ben moi, c'est ce que j'ai pensé donc peut-être ça veut dire le contraire, c'est.. Mais comme ça parle des femmes, pis que ça a l'air à part, je vais mettre tout le monde sauf les femmes.*



### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

Nous remarquons ici que, se basant sur l'identification de la subordonnée originale, le sujet change d'avis malgré le déploiement de plusieurs stratégies de résolution qui, jusqu'alors, s'étaient montrées efficaces. Nous pouvons dès lors supposer ici que, face à l'insécurité que génère ce type d'exercice en intercompréhension, les sujets se montrent réticents à «se faire confiance» totalement.

Nos analyses du protocole ne portent ici que sur 8 de nos sujets puisqu'un extrait de verbatim ne nous permet pas de considérer de manière fiable la verbalisation du sujet G130, bien que ce dernier fournisse tout de même une réponse à cet exercice. Finalement, concernant cet item, nos données font apparaître le recours à 6 types de stratégies différentes représentées dans 21 segments signifiants. Ces derniers montrent 8 inférences de cognates (38.09%), 7 repérages d'éléments d'ordre syntaxique (la phrase subordonnée dans la question ou dans les propositions de réponses - 33.8%), 4 occurrences de traduction (19.04%) et 2 occurrences de recours à des éléments d'ordre paratextuel (l'image, ici - 9.52%).

#### Item 13

##### **Formulation et instructions**

- b. Pouvez-vous citer deux caractéristiques physiques des habitants de l'île ?

.....  
 .....  
 .....

##### **Résolution**

Cet item requiert de nos sujets de procéder à la lecture entière de l'extrait du journal de bord sur lequel s'appuie cette question. L'observation de la reproduction de la gravure permet également aux individus de formuler une partie de leur réponse, puisque la consigne énonce explicitement cette dernière comme un document-référence à cette partie de la fiche pédagogique. Le texte contient énormément d'informations descriptives

relatives à l'apparence des habitants insulaires et, parmi ces dernières, certaines reposent sur un vocabulaire particulièrement transparent. En effet, les expressions *ellos son de la color de los canarios ni negros ni blancos* ou *ellos se pintan de blanco*, par exemple, présentent le double avantage d'être linguistiquement proches du français (L=1 pour *blancos*, *blanco*, *canarios*, *negros*, *son*; L=3 pour *color*; L=5 pour *pintan*) et de se situer l'une après l'autre dans la chaîne syntaxique de la phrase où elles se trouvent. De plus, à la fin du texte, dès la mention des expressions précitées, Colomb cite toutes les parties du corps que certains indigènes se peignent: *el cuerpo* (L=3), *los ojos* (L=4), *el nariz* (L=2), fournissant ainsi autant d'indications utiles à nos sujets. Toutes ces descriptions, ajoutées au fait qu'il est déjà en connaissance de notre échantillon que les indigènes sont nus (item 12), font partie de l'éventail de réponses jugées correctes à cette question. L'extrait du journal de bord de Colomb mentionne encore nombre de caractéristiques physiques des insulaires qui, toutefois, par le caractère opaque des mots les constituant, se trouvent être plus difficiles à inférer (*caras*-visage, L=5; *cabellos*-cheveux, L=6; *cejas*-sourcils, L=7; etc.).

##### **Résultats**

Tous nos sujets ici ont répondu, au moins partiellement (c'est-à-dire fourni une des deux caractéristiques physiques demandées), à cette question. Sur les 8 sujets dont les verbatims sont signifiants, 5 n'utilisent ici qu'une seule stratégie, à savoir l'inférence de cognates, choisis parmi les plus transparents du texte, pour 4 d'entre eux et la traduction pour le sujet lusophone. Parmi les sujets ayant mobilisé plusieurs ressources, nous notons que le recours aux informations issues de l'item précédent représente, associée à l'inférence de cognates, 2 occurrences:

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

PG171: *Heu, ils sont.. Ils sont noirs.. Et, deux, ils sont nus ou presque. [Comment tu as trouvé le?] Parce que j'ai vu desnudos, là, et puis, ben, ça revient ici, puis comme les réponses c'est toute façon avec nus c'est beau-, enfin y a beaucoup de chance que ce soit ça...*

La paire observation de l'image-inférence de cognates, quant à elle, n'est présente que chez un seul de nos sujets :

PG103: *Je me réfère purement à l'image et puis, heu.. première caractéristique, heu.. Ils ne portent que des sous-vêtements. C'est pas physique, ça... Ben les hommes sont musclés... Et puis, une autre caractéristique physique... J'arrive pas à avancer sur l'image, alors heu... je vais lire le texte. [...] Mais j'ai.. mis ensemble plusieurs parties. Et puis ça dit juste qu'ils sont pas noirs ni blancs... Caractéristique physique, ils sont pas noirs ni blancs.*

Nous remarquons au sein de ces deux exemples que, outre qu'il est mentionné dans la consigne qu'il est possible de s'appuyer sur l'image pour répondre aux questions de cette partie de la fiche, respectivement la stratégie d'observation et l'appui sur des informations tirées de la question précédente permettent de déployer une ressource pertinente sur le plan de l'économie (de temps, d'efforts). En effet, ce n'est qu'en remarquant qu'il n'arrive plus rien à déduire de la gravure que PG103 se voit contraint de changer de stratégie et ceci bien que ces observations soient tout à fait recevables dans le cadre de cet item. PG171, quant à lui, n'ayant extrait (et inféré) que le seul fait que les habitants de l'île sont noirs (ce qui est une erreur), active une stratégie certes moins demandeuse en temps mais doit, pour ce faire, accepter de fournir une réponse probable à défaut de certaine (*enfin y a beaucoup de chance que ce soit ça...*).

La retranscription de nos données nous a permis ici de mettre en évidence 4 types de stratégies utilisées à la résolution de cet item, présentes au sein de 11 segments signifiants.

L'inférence de cognates est la stratégie la plus mobilisée (6 occurrences, soit 54.54% du total), suivie de l'observation de l'image et du recours aux informations issues de l'item précédent (2 occurrences chacun, 22.22% du total). En dernier lieu, nous comptons une occurrence de traduction (11.11%), toujours chez notre sujet lusophone qui, par ailleurs, est le seul à avoir basé les deux informations de sa réponse sur les descriptions de visages et de cheveux des habitants insulaires.

#### Item 14

##### Formulation

c. «Ellos deben ser buenos servidores y de buen ingenio»: en quoi cette phrase nous renseigne-t-elle sur un des buts du voyage de Colomb?

.....  
 .....  
 .....

##### Résolution

Le processus menant à la réponse correcte à cet item est double. Premièrement, il convient, à l'image du travail habituel en activité d'intercompréhension, de s'appuyer sur les cognates afin de saisir le sens global de la phrase originale. Pour ce faire, les expressions *buenos servidores* et *buen ingenio* présentent une clé d'entrée particulièrement transparente à l'accès à la compréhension de la proposition (L=4 pour *buenos*, *buen* et *servidores*, qui restent cependant accessibles d'un point de vue phonologique), même si le cas de *ingenio* peut poser un petit problème. En effet, ce dernier est en fait un nom, que l'on pourrait traduire par «esprit», alors que son plus proche parent en français est l'adjectif «ingénieur» (L=3). Toutefois, partant de ce constat, il est tout à fait possible, par le truchement d'une réflexion sur ce qui fait que quelqu'un peut être qualifié d'ingénieur, d'approcher une compréhension, du moins partielle, de cette partie-ci de la phrase. La deuxième phase consiste, après avoir déchiffré le texte

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

source, en un effort de contextualisation de ce dernier. En effet, le lexème « serviteur » ne porte pas exactement le même sens à l'heure actuelle qu'au 15<sup>e</sup> siècle, où les vellétés colonialistes impliquent la pratique de l'esclavagisme. Nos sujets ayant été sensibilisés à cet aspect-ci de l'expédition de Colomb lors de leur cursus scolaire, nous attendons donc d'eux qu'ils se montrent précis dans la résolution de cet item.

#### Résultats

La grande majorité de nos sujets ont fourni une réponse, au moins partielle, à cette question. En effet, seul G120 n'a pu résoudre cet item malgré une verbalisation qui montre son travail, réussi, d'inférence de cognates :

G120: *Alors, heu... Ça parle de serviteurs, servidores, des bons serviteurs. Ingenio, l'ingéniosité, ingénieux, donc, heu... Là, je sais pas non plus, alors, du tout. Je pense, heu... Je vois serviteurs, ingénieux, mais après, je vois pas en quoi ça nous renseigne sur le but du voyage donc, heu, là, je peux pas aller plus loin vraiment.*

Nous constatons donc ici que, même si la stratégie de résolution mobilisée est adaptée et efficace, il est possible que, sous l'influence de paramètres individuels, certains sujets échouent, en termes d'obtention de points, à mener plusieurs opérations mentales sur le même item; c'est-à-dire que le fait même d'avoir inféré le sens du texte source semble constituer non pas une étape mais une finalité de laquelle, le cas échéant, il est difficile de prendre de la distance afin de réfléchir de manière plus fine au problème posé. Parmi les sujets n'ayant activé qu'une seule stratégie de résolution (n=5), 4 sont parvenus à fournir des éléments de réponse leur ayant rapporté au moins un demi-point. Ces derniers ont utilisé l'inférence de cognates à trois reprises et la traduction à une seule. Les autres sujets, tous avec succès, ont conjointement mobilisé au moins deux types de stratégies différentes. Comme attendu, ces sujets, devant la nature de la question qui leur demande de

contextualiser le sens de leur compréhension du texte source, ont recours à leurs connaissances préalablement acquises, pour certains, et à leurs représentations du monde, pour d'autres; comme l'illustrent respectivement PG174 et PG156 :

PG174: *Et pis c'est des bons serviteurs, [Où c'est que...] esclaves, plutôt. Là, servidores. Parce que, en fait, j'ai appris en latin servus servis, c'est l'esclave, donc j'ai pensé que c'était ça... Ben, il a pu quand même amener un peu de la civilisation, pis prendre des esclaves, avec lui... ((elle écrit)). [Pourquoi cette idée de civilisation, là?] Parce que j'avais appris, appris en histoire, bah je crois que c'est Colomb, qu'avait amené la civilisation dans certaines tribus enfin, qu'y avait pas beau-coup...*

PG156: *Donc là, je relis la phrase pour comprendre.. Pour essayer ((rires)) de comprendre... Là, enfin, je me dis la buenos, donc c'est bon, puis servidores, ça doit sûrement être les, les serviteu-, enfin les esclaves, donc il veut faire un peu les esclaves et puis heu.. les, un peu les civiliser parce que là-bas c'est, heu pas très, ouais...*

PG174 met en effet en œuvre un processus complexe qui fait coexister inférence de cognates (de l'espagnol au français, puis de l'espagnol au latin), traduction du latin vers le français et recours à des connaissances préexistantes. PG156, quant à lui, même si la verbalisation de sa réponse ressemble fortement à celle de PG174, semble avoir recours à ses propres représentations de l'épopée de Colomb afin de fournir une réponse à cette question. Certes, la frontière entre représentations personnelles et recours aux connaissances préalablement acquises est fine; toutefois, ce point ne mérite pas vraiment d'être débattu, tant c'est le fait de mobiliser un deuxième type de stratégie de résolution qui semble ici montrer toute son importance. Au final, nos données nous ont ici permis de

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

mettre en évidence 5 types de stratégies différentes mobilisées par nos sujets, stratégies présentes au sein de 15 segments signifiants. Sans réelle surprise, l'inférence de cognates représente 7 occurrences (46.6%), tandis que le recours aux connaissances préalablement acquises (ou aux représentations personnelles) en atteignent 5 (33.33%). Finalement, le tableau est complété par deux traces de traductions (de l'espagnol au portugais et du latin au français) (13.33%) et une preuve d'observation de l'image (informations d'ordre paratextuel) (6.66%).

#### Item 15

##### Formulation

d. Vrai ou faux? Justifie ta réponse.

Les habitants de l'île sont noirs de peau.

Vrai  Faux  .....

Certains se peignent le nez.

Vrai  Faux  .....

D'autres, les yeux seulement

Vrai  Faux  .....

##### Résolution

Portant sur les mêmes documents que les items précédents (n°12, 13 et 14), ces questions présentent aux individus un choix binaire. Le repérage, au sein de chacun d'entre eux, de mots facilement transposables à l'espagnol doit permettre aux élèves de mener une réflexion aboutie afin d'y répondre. En effet, «noirs», dans la première question, se rapporte au terme *negro du texte*, tout comme «nez» forme la paire avec *nariz* pour la deuxième. «Yeux», au sein de la troisième, présente une certaine difficulté puisque le rapport avec son cognate montre une distance Levenshtein relativement élevée (L=4), ce qui n'est pas le cas de «blanc» qui, lui, rappelle le *blanco* du texte. En dernier lieu, concernant les trois dernières questions de cet item, nous remarquons la transversalité de la locution verbale «se peignent» qui, malgré une distance Le-

venstein élevée avec *se pintan* (L=5), possède certains atouts phonologiques permettant son inférence aisée. Une fois l'opération d'identification de cognates réussie, il suffirait donc à nos sujets d'affiner leur réponse par la lecture des éléments qui précèdent et suivent ces derniers. De plus, le fait que ce soit ici le quatrième item portant sur les mêmes documents entraîne logiquement nos sujets à déjà avoir pris connaissance de la teneur de ce dernier avant de tenter sa résolution. Ici encore, nous pensons qu'il est efficace et pertinent d'utiliser une stratégie consistant à lire les questions avant de se pencher sur le texte; en effet, ce procédé permet d'une part d'y cibler la recherche de cognates, tout en se montrant économe en termes de temps et d'effort.

##### Résultats

Sans réelle surprise, vu la nature binaire des possibilités de réponses, tous les sujets ont scoré, même partiellement, à cet item. Parmi notre échantillon, 7 sujets n'ont utilisé ici qu'une seule stratégie de résolution et, de manière surprenante, celle-ci n'a pas toujours été l'inférence de cognates. En effet, si l'individu lusophone a traduit le texte depuis l'item 12, un autre de ce groupe de sujets s'est quant à lui basé uniquement sur les informations tirées de son observation de l'image afin de fournir des réponses aux différentes questions:

PG156: *Bon là, je dirais que c'est faux. Parce que on voit, enfin, sur l'image, que ils sont autant blancs que les autres, donc heu... Là, heu, je sais, on voit, on voit pas trop mais.. Je pense plutôt qu'ils se peignent les yeux parce que là, en dessus des sourcils comme ça, c'est plus foncé, mais le nez, il est blanc.. Donc ça, c'est vrai.. Puis, ça c'est faux parce qu'on voit, enfin, que c'est plus foncé, donc c'est noir. Voilà.*

Cette stratégie, bien que peu pertinente ici (la gravure reproduite reste malgré tout relativement peu détaillée, surtout en ce qui concerne

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

les éventuels ornements corporels des indigènes), peut s'avérer à la fois efficace et économique; toutefois, ce constat ne tient que par la nature binaire des choix des réponses offerts à nos sujets. Les deux individus restant ont, eux, activé respectivement deux et trois stratégies différentes afin de formuler une réponse. Si G130 a procédé par l'inférence de cognates et a répondu au hasard aux questions qui lui posaient problème (G130: *D'autres les yeux seulement. Euh... Je sais pas non plus, mais je mets une réponse au bol.*), PG171 a affiné sa réflexion par le déploiement de tout un éventail de stratégies, comme le montre sa verbalisation :

.PG171: *Vrai parce que, heu, l'année passée on avait vu que, les Blancs ils arrivaient et puis ils croyaient que c'était des dieux parce qu'ils étaient blancs et cuirassés... et puis armés, donc heu, certains se peignent le nez. Hmm.. Peut-être que ça a un rapport avec color et puis nariz, heu, narine, peut-être, mais.. [qu'est-ce que ça te fait dire?] ça me fait hésiter, j'essaie de regarder la phrase une fois pour voir si je trouve d'autres informations... Oui, ça peut être possible parce que colorado, de nouveau, couleur. Donc, je vais mettre vrai. D'autres les yeux seulement... Ojos, peut-être que c'est les yeux.. Heu.. Solos, ça veut sûrement dire seulement les yeux, donc aussi vrai. Et ils se peignent en blanc, heu.. Non, faux [pourquoi ça] parce que ben on voit que y a les Blancs qu'arrivent et là, ça parle des... qu'ils se peignent.. ben, le nez, les yeux, mais je vois pas d'endroit où ça dit ils se peignent le corps...*

De ses connaissances du monde, le sujet infère la réponse à la première question. Procédant par opposition, elle confirme tout d'abord la première proposition «les habitants de l'île sont noirs de peau» puisque ces derniers *croyaient que c'était des dieux parce qu'ils étaient blancs*. Les deuxième et troisième questions sont ensuite résolues de manière plus «classique» à l'aide de l'inférence de cognates, alors que, pour fournir une réponse satisfaisante à la dernière

question, PG171 se base sur son observation de la reproduction de la gravure (*Non, faux [pourquoi ça] parce que ben on voit que y a les Blancs qu'arrivent et là, ça parle des... qu'ils se peignent... ben, le nez, les yeux*) conjointement à sa lecture du texte et au recours aux informations issues des questions précédentes. Si PG171 est le sujet qui a mobilisé le plus de stratégies différentes dans son processus de résolution, il ne l'a toutefois pas fait avec un succès total, n'obtenant ici que la moitié des points y attribués.

Nos données montrent ici 12 segments discursifs identifiés comme signifiants qui mettent en exergue la présence de quatre types de stratégies différentes activées à la résolution de cet item. L'inférence de cognates atteint le nombre de 8 occurrences (66.67%), alors que le recours aux informations d'ordre paratextuel (l'observation de l'image) représente 2 occurrences (16.67%). Le recours aux connaissances préalablement acquises et la stratégie qui consiste à répondre au hasard ne sont présentes, quant à elles, qu'à une reprise chacune chez nos sujets (8.34% chacune des occurrences totales).

#### 3.3.2. Cas particuliers

Au total, l'accomplissement de la tâche proposée à nos sujets pouvait leur octroyer un maximum de 15 points, à raison d'1 point par item. Si la fiche, dans l'ensemble, a plutôt été bien réussie par notre échantillon, avec les deux tiers de ce dernier ayant obtenu plus de 50% du score total, il nous est difficile, devant l'hétérogénéité des comportements et des stratégies de résolution choisies par nos individus, de dresser un profil-type d'apprenant qui se montrerait particulièrement efficace, ou inefficace, lors de ce genre d'exercice.<sup>16</sup> Toutefois, afin de mettre en lumière les types de comportements et de stratégies qui peuvent se montrer rentables lors d'exercices en intercompréhension, nous pouvons porter notre regard sur les deux sujets qui

16 | Nous reviendrons par ailleurs sur ce point dans le chapitre final du présent rapport.

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

ont le mieux réussi cette tâche et observer leur comportement de manière un peu plus détaillée. Ensuite, ces deux études de cas particuliers sont contrastées avec celles des deux sujets qui ont le moins bien réussi notre activité, ceci afin de mettre en évidence leurs principales différences, notamment en termes de choix stratégiques et/ou de manière d'aborder la résolution des divers problèmes proposés.

#### 3.3.2.1. Les « bons élèves »

##### EB142

###### **Profil bio-linguistique**

EB142 est une fille, âgée de 15 ans. Scolarisée en langue française, sa L1 est le portugais. Elle auto-évalue ses compétences dans ces deux langues de la même manière, leur attribuant un 6 sur une échelle de Lickert à six niveaux. Elle possède encore des compétences en anglais, pour lesquelles elle s'attribue une compétence de 3.5/6, et en allemand, langue pour laquelle elle estime ses compétences à 3 sur 6. EB142 étudie au sein de la filière «basse» du système de scolarisation fribourgeois du secondaire I.

###### **Stratégies activées : typologie et répartition**

EB142 est le sujet de notre échantillon qui a le mieux réussi notre activité, obtenant un score de 12.75 points, ce qui lui procure un taux de réussite de l'exercice de 85%. Elle a en outre scoré à tous les items le composant. Le type de stratégies utilisées par EB142 dans la résolution de cette tâche en intercompréhension consiste en un transfert de l'espagnol vers le portugais, sa L1, puis le français. Se situant parfois à mi-chemin entre la traduction et l'inférence de cognates, cette façon de procéder lui a visiblement facilité sa lecture des différents extraits du journal de bord de Colomb, comme elle nous le confie *a posteriori*, quelques secondes seulement après avoir terminé l'exercice :

EB142: *Heu, ben j'essaie de voir avec les mots que je connais en espagnol, enfin.*

*Puis avec le portugais, vu que ça se ressemble.. et je regarde, heu, ben par rapport à ce que je connais, ce que je peux à peu près traduire de la phrase et.. ce qu'on me demande de, comme question et puis j'essaie de.. d'y répondre.*

Les extraits exploitables de son protocole tendent par ailleurs à confirmer la surutilisation de cette stratégie chez EB142 (14 occurrences sur un total de 19), comme le montre l'exemple suivant, présentant des caractéristiques propres à une traduction simultanée du texte lu :

EB142: *Heu, en courtes phrases que comprenez-vous de cet extrait? Que.. quand le soleil, il était venu.. heu, Martin Alonso, il allait sur son navire et avec beaucoup de.. ((incompréhensible)) pas de fierté, heu... je sais pas comment on dit. De joie, enfin, ouais. Heu.. Ils ont été.. Y cuando se lo.. heu.. Quand ils ont dit.. Quand ils ont dit l'information au amirante, ils ont dit que.. merci à notre seigneur de rodillas et Martin Alonso dit Glor-, dit heu.. Gloria.. hmm... aux gens. (item 3)*

Si la traduction est la stratégie la plus représentée chez ce sujet, elle ne constitue toutefois pas le seul processus activé pour résoudre les difficultés proposées par la tâche. En effet, le cas échéant, les connaissances du monde ou le recours à des indices paratextuels, comme l'observation de la reproduction de la gravure, lui ont permis de fournir une réponse appropriée aux items dont la résolution ne pouvait s'atteindre par la seule traduction :

EB142: *Ben.. je sais pas, mais vu que, ben, l'espagnol et toutes les langues comme ça, ça vient, c'est d'origine latine, donc ben sûrement que là, en mille quatre cent nonante deux, enfin sûrement qu'ils.. apprenaient le latin, je sais pas. (item 4)*

De par sa connaissance (et sa compétence) dans une autre langue romane que le français et l'espagnol, EB142 parcourt l'activité sans trop de



### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

difficulté et valide, en ce sens, certains résultats de recherche en intercompréhension affirmant que plus un individu possède de compétences en langues voisines plus il aura tendance à bien réussir ce type d'exercice (Berthel & Lambelet, 2009). De plus, le fait qu'EB142 ait obtenu ici le score le plus élevé, au sein d'un échantillon comprenant des sujets de tous niveaux et filières scolaires, tendrait également à soutenir un des principes de la didactique de l'intercompréhension qui offre la possibilité de valoriser les langues présentes dans la classe (Wokusch, 2008), et ainsi de confier un rôle «d'expert», lors de ce genre d'activité, aux élèves locuteurs de langues proches de la langue-cible. En outre, lorsque ces langues appartiennent au groupe de celles dites «de la migration», ce type d'exercice peut contribuer à une valorisation de leurs locuteurs, et à travers eux, de la langue même, au travers de bonnes performances y relatives. Dans tous les cas, même si la présentation de ce cas particulier ne constitue en rien un ancrage scientifique de ce genre de propos, force est de constater que le profil bio-linguistique d'EB142 constitue pour elle un atout non négligeable dans son succès dans la compréhension, et la résolution, de cette lecture.

#### PG156

##### **Profil bio-linguistique**

PG156 est une fille, âgée de 15 ans. Sa L1 est le français et elle possède des compétences en allemand et en anglais, compétences qu'elle auto-évalue, pour les deux langues, à 4 sur une échelle de Lickert à six niveaux. De par son parcours scolaire, elle a en outre bénéficié d'un enseignement du latin durant la première partie de son cursus au secondaire I. PG156 poursuit ses études dans la filière la plus haute du système scolaire fribourgeois.

##### **Stratégies activées : typologie et répartition**

Au total, nous avons pu identifier 22 segments signifiants au sein du protocole de PG156, répartis comme suit : 8 occurrences d'inférence de cognates (vers le latin ou vers le français), 6 re-

pérages d'indices d'ordres linguistique et/ou syntaxique, 4 recours à des connaissances préalablement acquises et 2 recours à des indications d'ordre paratextuel et 2 activations de stratégies d'apprentissage/résolution plus globales (la lecture, en premier lieu, des propositions de réponses au sein de QCM afin d'induire sa recherche de cognates). PG156 active donc tout l'éventail de types de stratégies que nous avons pu identifier au sein de l'entier de notre échantillon. L'analyse de son protocole montre encore qu'elle mobilise à cinq reprises (sur 15 items) plus d'une stratégie conjointement. En outre, nous pouvons remarquer que ce sujet marque une tendance à mobiliser, selon les items, des stratégies visant plus l'efficacité, en termes d'économie de temps, que la recherche d'une compréhension globale du texte, comme le montre l'extrait ci-dessous, tiré de son protocole concernant l'item 15, un exercice à réponse binaire vrai ou faux :

*PG156: Bon là, je dirais que c'est faux. Parce que on voit, enfin, sur l'image, que ils sont autant blancs que les autres, donc heu... Là, heu, je sais, on voit, on voit pas trop mais.. Je pense plutôt qu'ils se peignent les yeux parce que là, en dessus des sourcils comme ça, c'est plus foncé, mais le nez, il est blanc.. Donc ça, c'est vrai.. Puis, ça c'est faux parce qu'on voit, enfin, que c'est plus foncé, donc c'est noir. Voilà. (item 15)*

L'item, accompagné d'une reproduction d'une gravure du 16<sup>e</sup> siècle, mais aussi d'un extrait relativement détaillé du journal de bord de Colomb, n'est résolu ici par notre sujet que grâce à l'observation de la gravure ; à aucun moment ce dernier ne porte son attention sur la lecture du texte. Ce sujet, de manière générale tout au long de l'activité, semble opérer par perception sélective, c'est-à-dire que ses lectures attentives des questions posées lui permettent de partir à la recherche de manière ciblée des informations nécessaires à leurs réponses, d'une part, tout en choisissant d'activer la stratégie la moins coûteuse pour elle, en termes de temps, d'autre

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

part. Outre les stratégies de résolution propres à l'exercice en intercompréhension, il semble donc que PG156 mette en œuvre des stratégies de compréhension/d'apprentissage plus globales, dans le sens qu'elles peuvent être comparées à celles qui font le succès des « bons élèves » (*good learners*). Toutefois, et ceci constitue un point important de notre présente analyse, la quantité et la qualité des données récoltées ici ne nous permettent pas d'affirmer avec certitude qu'il s'agisse effectivement d'un processus de ce type qui a permis à ce sujet de particulièrement bien réussir cet exercice. Nous devons ici tout au plus nous contenter de formuler une hypothèse; hypothèse qui, cependant, correspond à ce que l'on pourrait observer dans le cadre des choix de stratégies efficaces lors d'exercices de compréhension en L1. De ce fait, PG156 a scoré à tous les items, sauf à deux d'entre eux, les numéros 3 et 12. Concernant le premier cité, qui demandait aux sujets de résumer en une courte phrase ce qu'ils venaient de lire, l'on constate que, malgré l'activation de stratégies idoines (en l'occurrence le repérage d'éléments syntaxiques), PG156 ne poursuit pas sa réflexion afin de parvenir à une compréhension globale du passage en question, ce qui tendrait à nourrir notre hypothèse selon laquelle notre sujet privilégie la poursuite d'objectifs d'efficacité et d'économie :

PG156: *Et puis là, ils parlent d'un bonhomme qui s'appelle Martin Alonso.. et puis il doit avoir dit Gloria in excelsis deo, mais... hmmm... Puis là, ils doivent parler d'un aut-, d'une autre personne, enfin Nuestro Senor, donc euh, je sais pas.* (item 3)

En rapport à l'autre item où le sujet n'a pas obtenu de point (n°12), un QCM rendu relativement difficile par la proximité sémantique des réponses proposées, nous remarquons que PG156 active trois types de stratégies différentes avant de valider son choix :

PG156: *Donc, là je me dis ben, todos ça peut-être tout. Donc ce serait soit celle-là, soit celle-là. Puis là, ils parlent aussi des femmes donc, heu... Ben là, enfin je pense que comme là, ils pensent.. Ils disent que tous, mais après là, ils, je pense ils disent sauf les femmes, parce que sinon ils auraient laissé tous et ils auraient pas mis de... Donc là, on voit ils sont presque pas habillés...* (item 12)

En premier lieu, elle infère le cognate *todos* puis, implicitement, elle parvient à inférer (ou traduire) le lexème *mujeres*, avant de se pencher sur les propositions de réponses et de sélectionner la bonne réponse potentielle en se basant sur un élément syntaxique, à savoir l'identification de la présence de la coordonnée *y tambien las mujeres*. Finalement, elle va asseoir sa décision en observant la reproduction de la gravure sur la fiche pédagogique et... se tromper. Cet exemple se montre ici intéressant sous plus d'un angle dans le cadre de notre propos. En effet, il montre à la fois que l'activation conjointe de plusieurs stratégies permet certes aux sujets d'affiner leur réflexion, et en l'occurrence d'éliminer les mauvaises propositions de réponses, mais qu'elle ne garantit en rien le succès à l'exercice.

En résumé, il est très difficile, concernant PG156, de pouvoir corréler les éléments de son profil bio-linguistique, ses choix de stratégies et sa réussite à l'activité. S'il ne fait que très peu de doutes que le fait d'avoir été sensibilisée à la langue latine lui procure de facto plus d'occasions d'identifier des correspondances sémantiques depuis l'espagnol, que l'utilisation de stratégies de compréhension/d'apprentissage globales lui assurent un rendement au-dessus de la moyenne et que le fait de mobiliser plusieurs stratégies sur le même item lui offre la possibilité de minimiser sa marge d'erreur, rien ne nous permet d'affirmer, dans l'absolu, que ces derniers éléments constituent à coup sûr des paramètres « gagnants », tant il apparaît que de nombreux facteurs de prise de décision, notamment ceux liés à l'expérience des sujets, à leurs connaissances du monde par exemple, de-



### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

vraient encore être étudiés sous l'angle de leur influence dans le processus de résolution de ce type de tâche. En ce sens, en effet, PG156 n'est pas le seul sujet de notre échantillon à montrer ce type de caractéristique de profil (L1=français, L2, L3=allemand et anglais, sensibilisation au latin, utilisation conjointe de plusieurs stratégies, etc.), pourtant elle est celle, parmi eux, qui a le mieux réussi notre activité. Toutefois encore, cette tentative de *profiling* peut, à l'aune des apports de la recherche en intercompréhension, nous permettre de mettre le doigt sur des facteurs potentiellement facilitateurs dans le cadre de ce genre d'exercices.

#### 3.3.2.2.

#### Les « mauvais élèves »

##### G120

###### *Profil bio-linguistique*

G120 est un garçon, âgé de 14 ans au moment de la passation du test. Sa L1 est le français et il s'attribue des compétences en anglais qu'il auto-évalue à 4.25 sur une échelle de Lickert à six niveaux. De manière surprenante, il ne rapporte aucune compétence en allemand, langue qui est pourtant enseignée de manière obligatoire depuis le primaire au sein des écoles de suisse romande. G120 étudie dans la filière intermédiaire du système scolaire fribourgeois, filière qui permet soit de s'orienter vers l'apprentissage, soit vers l'entrée dans des écoles professionnelles à la fin du secondaire I.

###### *Stratégies activées : typologie et répartition*

G120 est l'individu qui a le moins bien réussi notre activité, obtenant un score de 5.5 points sur le maximum de 15 que pouvaient attribuer les différents items. Ce sujet n'a en outre obtenu l'entier des points accordés que dans le cadre de 3 items. Les douze items restants lui ont rapporté un demi-point pour cinq d'entre eux et aucun point pour les sept autres. En se concentrant sur les extraits de son protocole, nous constatons que G120 n'utilise pas moins

de stratégies de résolution que ses camarades ; ces dernières résident au sein de 23 segments signifiants ce qui, par exemple, en constitue un de plus que dans le corpus de PG156 qui, elle, a très bien réussi l'exercice. Toutefois, la répartition des stratégies qu'il utilise semble montrer une forte propension à se reposer sur l'inférence de cognates. En effet, nous avons dénombré 15 occurrences de stratégies de ce type au sein de son protocole, occurrences qui représentent dès lors plus de 65% du total de ce que le sujet a activé durant l'exercice. Les autres stratégies mobilisées se répartissent encore de la manière suivante : 2 occurrences de recours à des connaissances préalablement acquises, 4 au repérage et identification d'éléments syntaxiques et/ou linguistiques et 2 occurrences, finalement, de stratégies d'apprentissage plus globales/transverses. Sur l'ensemble de son activité face à la tâche, G120 utilise encore à sept reprises plus d'un type de stratégies conjointement. Nous remarquons encore que cet individu a activé quatre types de stratégies différentes tout au long de son parcours dans la fiche pédagogique et que ce total représente une bonne partie de l'éventail de types de processus que nous avons pu identifier au sein de l'entier de notre corpus (6 catégories identifiées). Comme nous l'avons mentionné précédemment dans ce paragraphe, l'élément remarquable dans le processus de résolution de G120 tient à sa surutilisation de l'inférence de cognates. Celle-ci est présente par ailleurs, seule ou activée conjointement avec un ou plusieurs autres types de stratégies, dans le cadre de la résolution de 13 items sur les 15 au total de la fiche pédagogique. Si ce recours quasi-exclusif à l'inférence de mots proches du français constitue à n'en point douter une stratégie efficace en intercompréhension, et c'est le cas également pour cet individu, il semble toutefois que G120 chute sur des obstacles d'un autre ordre, comme le montrent les deux exemples ci-dessous, tirés respectivement des items 6 et 10 :

G120: *Donc là, horas, ça parle d'heure. Si je dois trouver une heure précise ou bien... Ou bien si, heu.. Je comprends pas très*

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

*bien. Alors là, j'essaie de nouveau de retrouver des mots-clés. J'arrive pas trop pour la «f». (item 6)*

*G120: Alors. Là, je vois, la première ligne, je vois souffrir, donc, heu, ça parle quand même de quelque chose d'assez, assez dur... heu... Alors, ouais, je pense tout simplement quelque chose de, d'assez dur. Comment ils le ressentent j'arriverais pas vraiment à dire mais.. c'est.. c'est difficile pour eux. (item 10)*

Ces deux extraits ont en commun le fait que les cognates présents dans le texte source sont correctement identifiés et inférés par notre sujet (*horas, souffrir*). Toutefois, la réussite de cette entreprise n'a pas abouti à l'obtention de l'entier des points pour les deux questions (0 point pour l'item 6, 0.5 point pour l'item 10). Si, dans le cas du second item, l'échec (relatif) est dû, nous pouvons le supposer, à la non mise en relation de *souffrir* avec un sentiment (*ce que les marins ressentent*), ou à la non formulation de la souffrance en tant que sentiment (voir l'analyse de l'item 10 au sein de la première partie de ce chapitre 3), le cas du premier item est passablement représentatif des processus à l'œuvre chez G120 en ce sens qu'il parvient, à plusieurs reprises, à identifier et inférer des cognates, sans toutefois étayer ses primes investigations par un examen approfondi du texte source. En d'autres termes, G120 semble «se perdre» si les premiers cognates repérés ne satisfassent pas sa curiosité ou s'il ne parvient pas, à la première lecture, à en identifier; comme c'est le cas dans les extraits suivants:

*G120: Je suis en train de lire le texte, mais j'arrive pas bien à prononcer, alors du coup, heu.. Alors là, je suis un peu perdu, je comprends pas, pas tout ((rises))... Pas grand chose, même... Heu... J'arrive pas vraiment à trouver de mot auquel j'arrive à me rattacher. Là, j'ai affirmation, heu... Pis là, j'ai un peu de mal... (item 3)*

*G120: Alors, heu... Ça parle de serviteurs, servidores, des bons serviteurs. Ingenio, l'ingéniosité, ingénieux, donc, heu... Là, je sais pas non plus, alors, du tout. Je pense, heu... Je vois serviteurs, ingénieux, mais après, je vois pas en quoi ça nous renseigne sur le but du voyage donc, heu, là, je peux pas aller plus loin vraiment. (item 14)*

Ce dernier exemple est tout à fait symptomatique du relatif désarroi dans lequel peut se trouver G120 lorsque son travail sur les cognates ne «paie» pas à ses yeux. Alors qu'il possède objectivement tous les éléments nécessaires à la rédaction d'une réponse qui pourrait être correcte, il semble bloquer sur la dernière étape du processus de réflexion, celle qui consiste au transfert de l'inférence en français des mots-clés identifiés en une courte phrase synthétique. Il semble alors que notre sujet ici considère les cognates de manière isolée et ne parvienne pas à tisser le lien sémantique qui pourrait éventuellement les unir en un ensemble homogène et compréhensible. D'autres suppositions peuvent toutefois encore être émises concernant ce processus de résolution propre à G120; il est possible en effet qu'il ne comprenne tout simplement pas la question, dans le sens où il ne visualise peut-être pas le type de réponse à y apporter (ce qui pourrait également être le cas au sein de l'extrait concernant l'item 6, reproduit précédemment). Une autre hypothèse pourrait également simplement résider dans ce que nous pourrions appeler «l'attitude scolaire» de G120, c'est-à-dire dans le fait qu'il est envisageable aussi que ce dernier pratique son métier d'élève de manière superficielle, en ne s'investissant pas outre mesure dans la résolution de problèmes et ce, quelle que soit la tâche ou la branche scolaire concernées. Ces hypothèses tendent cependant toutes à révéler un objectif commun qui semble être celui de l'efficacité et de l'économie (de temps). En effet, la poursuite de l'efficacité réside ici dans la surutilisation de la stratégie d'inférence de cognates, et l'économie dans le fait de ne pas investir plus de temps que nécessaire si cette stratégie ne porte pas ses fruits; comme pourrait le confirmer l'extrait suivant:

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

G120: *Alors.. Alors, ils sont nus, tout simplement. Enfin, je sais pas si c'est vraiment une caractéristique physique mais, là, c'est écrit qu'ils sont nus. Ensuite, heu, j'essaie de chercher un truc sur le corps dans le, dans le document. Hmm... Là, je vois cuerpo, je sais pas si c'est le corps. Il me semble que c'est corpus... Donc, heu, hmm... Hmm... J'arrive pas vraiment à trouver de choses sur leur, sur leur apparence physique... Enfin, je vois des choses mais j'arriverais pas à les retrac, les retranscrire en français. Donc, heu, là, j'ose pas, je vais laisser qu'ils sont nus pis, heu, pour la C alors.. (item 14)*

Le cognate *desnudos* ayant été inféré lors de l'item précédent, G120 y voit une première partie de réponse plausible. Partant à la recherche d'une deuxième caractéristique physique afin de répondre à la question, il bute ensuite sur *cuerpo*, le confondant avec son équivalent latin, avant de s'effacer face à la difficulté de *retranscrire en français* les éléments éventuellement identifiés. G120 *n'ose pas*, ce qui pourrait révéler une attitude scolaire dénuée de prises de risque, peut-être, et nous insistons sur le peut-être, en réaction face à une crainte démesurée de l'erreur. Cette crainte, si tant est qu'elle puisse être confirmée, peut également résider dans le fait que G120 se montre tout simplement déstabilisé par le fait de ne pas comprendre l'ensemble des extraits comme il comprendrait un texte rédigé dans sa L1. Par ailleurs, si l'on se penche sur les items pour lesquels il a obtenu l'ensemble des points accordés, nous pouvons constater que G120 semble se rassurer par la présence d'éléments facilement identifiables, comme les noms propres, si sa stratégie privilégiée ne lui apporte rien :

G120: *Là, pff, je vois pas vraiment de, de, des mots qui pourraient me faire penser à, à heu, à des, à des gens, un groupe de gens, mais je vois juste un prénom, Nuestro Señor, donc je pense que c'est tout simplement lui. (item 11)*

Malgré le fait que la question soit formulée afin de favoriser la recherche d'un nom de personne (*De qui demandent-ils l'aide?*), nous constatons que G120 commence par rechercher des *mots* qui pourraient désigner dans le texte des *gens*. Il échoue, repère le nom propre et, finalement, opte pour cette réponse.

Comme nous l'avons fait remarquer, le cas de G120 est intéressant de plusieurs points de vue. Tout d'abord, l'on voit ici que, même si ce dernier utilise une stratégie généralement porteuse de succès (l'inférence de cognates), cette dernière ne suffit pas, dans son cas, à surmonter tous les obstacles que les items peuvent semer dans sa réflexion. Et c'est parce que cette stratégie semble être privilégiée par notre sujet qu'elle montre ses limites quand ce dernier ne parvient pas à faire le lien entre ses inférences, la plupart du temps correctes, et le type de réponses demandées. Cette situation met à jour une problématique qui réside dans plusieurs aspects du rôle d'élève. En effet, il est tout à fait plausible ici de formuler des hypothèses qui tiennent à la fois des effets de la culture scolaire sur la personnalité et la pratique du métier d'élève de G120 et/ou de difficulté, en termes de processus cognitif, à synthétiser une information à partir de quelques mots-clés seulement. En dernier lieu, l'étude de ce cas particulier nous fournit encore des éléments de réflexions en termes d'implication didactique. En effet, est-ce qu'un individu tel que G120 ne bénéficierait-il pas d'un enseignement, ou d'une sensibilisation, aux diverses stratégies de résolution de tâche (en intercompréhension ou non)? Ne parviendrait-il pas à affiner son processus réflexif en tirant parti d'une connaissance globale de l'entier de la palette des stratégies efficaces (et disponibles) dans ce cas? Il semble en effet que ceci puisse constituer ici une des clés menant au succès dans ce genre de tâche.

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

## PG103

### *Profil bio-linguistique*

PG103 est un garçon, âgé de 15 ans lors de la passation du test. Il est scolarisé dans la filière la plus haute du secondaire I fribourgeois. De L1 allemande, il est toutefois, comme l'entier de notre échantillon, scolarisé en français, langue pour laquelle il auto-évalue globalement ses compétences à 5.25 sur une échelle de Lickert à six cases. Il s'attribue en outre une moyenne de 4.5 pour ses compétences en anglais, tandis qu'il situe à 3 le niveau de ses aptitudes en latin écrit (écrire/lire).

### *Stratégies activées : typologie et répartition*

PG103, ayant obtenu un score de 6.5 points à la fiche pédagogique, est l'individu de notre échantillon qui a le deuxièmement moins bien réussi notre activité. N'ayant rien scoré dans le cadre de 7 des 15 items, il a toutefois obtenu un demi-point pour 3 d'entre eux, ainsi que l'entier des points pour les 5 restants. À l'image de G120, notre autre « mauvais élève », l'analyse des extraits de protocole de PG103 nous montre que ce dernier a activé tout autant de stratégies que ses camarades lors de la résolution de l'activité. En effet, nous avons pu y identifier 22 segments signifiants, représentant tout autant de stratégies activées. Parmi ces dernières, nous pouvons encore constater qu'elles se situent sur l'entier de l'éventail typologique identifié au sein de notre corpus, même si certaines catégories ne comptent qu'une seule occurrence; c'est effectivement le cas pour trois d'entre elles (le recours aux indices paratextuels, la traduction et l'activation de stratégie d'apprentissage transverse). Parmi les 22 occurrences d'utilisation de stratégies, nous en dénombrons 10 en relation avec le repérage et l'inférence de cognates, 5 s'appuyant sur les connaissances préalablement acquises ainsi que 4 sur le repérage d'éléments syntaxiques. En comparaison avec G120, PG103 possède un ratio de recours aux cognates relativement modéré (45.5%), même s'il est majoritaire. N'ayant pas répondu à l'item 7, notre étude du cas de ce sujet porte donc sur 14 items, items pour lesquels il n'a activé qu'une

seule stratégie pour 8 d'entre eux, deux stratégies conjointement pour 5 et 3 simultanément pour le dernier item. Lorsque PG103 n'a utilisé qu'une seule stratégie, il a obtenu 3.5 points sur les 8 points accordés (43.75%), tandis que 3 points sur 6 lui ont été octroyés pour les cas où il a activé deux stratégies ou plus (50%). La différence ici obtenue n'étant pas significative, nous ne pouvons dès lors pas affirmer que son échec tient à ce genre de paramètres. Reste à nous plonger dans l'analyse des cas où notre sujet n'a pas obtenu de points pour ses réponses (6 items). Si son repérage et son inférence de cognates portent leurs fruits de manière générale, celles-ci peuvent se montrer inefficaces lorsque le sujet se trouve en présence de faux amis, comme le montre l'exemple ci-dessous :

PG103: *Las dos horas, horas, ça veut dire heure. Mais despues, heu... Je survole le texte... à la recherche d'un chiff-, d'un chiffre quelconque. Dos, je suppose que ça vient de dix, du coup...* (item 6)

Considérant que la distance Levenshtein entre *dos* et *dix* (L=2) est moindre qu'entre *dos* et *deux* (L=3), cette erreur trouve facilement son explication. À ce sujet, notons encore que l'inférence erronée de cognates de ce sujet a pu lui rapporter quelques bénéfiques, comme dans le cadre du premier item :

PG103: *Heu... tres, tro-, trois. Alors, heu, partimos viernes, c'est venir.. trois jours de.. agosto de bara de saltes. Je dirais, hmm.. que c'est.. le départ.* (item 1)

S'il est difficile, au sein de nos analyses, d'établir clairement le lien entre le choix du cognate *viernes* pour inférer *venir*, ce qui est une erreur, et la réponse fournie par le sujet, notons tout de même que, dans sa logique propre, il semble que le verbe *venir* adjoint à une date le poussent à conclure que l'extrait du texte relate ici le départ du voyage. À la lumière de ces deux exemples, nous remarquons donc que l'inférence de cognates, défailante dans les deux cas, ne

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

conduit pas aux mêmes résultats pour notre individu. D'ailleurs, sur les 10 occurrences d'utilisation d'une telle stratégie, activée seule ou avec une autre, nous constatons que PG103 n'obtient que 5 points, soit la moitié de ceux accordés au maximum. Ces éléments sembleraient donc tendre vers la formulation d'une hypothèse selon laquelle ce sujet souffrirait d'un manque d'efficacité dans ce genre d'opération, peut-être en raison de son background linguistique. L'exemple suivant, même s'il relève d'une nature plus complexe, nous fournit un élément supplémentaire dans cette réflexion :

PG103: *Je relis la dernière phrase, heu, où on dit qu'il y a le capitaine de la Nina. L'almirante.. barca aramada.. Alonso y su gente.. Yanez.. Alors... [...] Je suis en train de décider si je laisse tomber cette question et je passe à la suivante ou pas. Parce que je, je.. enfin je suis bloqué, j'arrive pas, je trouve plus aucun lien avec ce que je connais. Si je répondrais maintenant, ce serait, heu, au bol. Des noms propres. Dans la dernière phrase, y a, heu, Vicente Yanez et puis, heu, Martin Alonso Pinson et puis je sais pas lequel des deux. [Va falloir décider] Va falloir quoi? [Va falloir décider] Ouais... heu, pff... C'est Martin Alson-, Alonso Pinson. Comment j'ai fait, heu.. parce que.. Vicente, ça pourrait aussi être vaincre.. et puis, heu.. Martin Alonso Pinson, ça m'a plus l'air d'être un nom de capitaine... (item 8)*

La question ici demande aux sujets de retrouver le nom de capitaine de la Niña. Suite à une première phase d'hésitation, durant laquelle il est bloqué, le sujet finit par identifier deux noms propres et doit opérer son choix entre les deux. Il opte pour Pinson, ce qui constitue la mauvaise réponse, en s'appuyant sur ses représentations/connaissances (ça m'a plus l'air d'être un nom de capitaine) et sur ce qu'il considère comme un potentiel cognate, *Vicente*, qui, en l'occurrence, est le prénom du réel capitaine du bateau. Ce doute sur *Vicente* trouve potentiellement sa source plus dans sa mise en relation avec le la-

tin *vincere* (L=2) qu'avec le français *vaincre* (L=5). Le processus ici décrit met en jeu, outre l'inférence de cognates, un recours aux représentations personnelles et/ou connaissances préalablement acquises de PG103. Cette dernière stratégie est présente, utilisée seule ou conjointement à d'autres, au sein d'extraits de protocole représentant 5 occurrences pour un total de points obtenus de 1.5 (30% du total). Quand elle est utilisée seule (3 occurrences), cette stratégie ne rapporte qu'un demi-point à notre sujet. Il s'agit donc pour lui d'une stratégie, en tout cas lorsqu'elle n'est pas étayée par d'autres, peu efficace, comme nous le montrent les deux exemples ci-dessous :

À la question de savoir en quelle langue étaient écrits les mots *Gloria in excelsis Deo* :

PG103: *Heu.. Ça pourrait être de l'espagnol... [De nouveau, sur quoi tu t'es basé?] Heu, je me base sur les accents parce que j'ai l'impression qu'en espagnol y a plein d'accents bizarres et puis j'ai déjà vu ça quelque part et pis, heu, je crois me souvenir que c'est de l'espagnol. (item 4)*

PG103: *Je vais pas interpréter le texte, mais, heu, d'après ce que je sais, et puis, en ces temps-là, un voyage en bateau, c'était pas terrible, heu, difficile. (item 10)*

A contrario, les connaissances du monde activées conjointement à d'autres stratégies ont pu se révéler bénéfiques pour PG103 dans le cadre de l'item 14 pour lequel il mène une réflexion un peu plus complexe :

PG103: *Alors, dellos deben ser buenos servidores y bueno ingenio, en quoi cette phrase nous renseigne-t-elle sur les buts du voyage de Colomb?... Heu, ingenio, ça veut dire intelligent... Comme toujours m'aider du latin pour, heu... essayer de déchiffrer la phrase... Elles doivent bien servir.. heu.. heu.. de buen ingenio, enfin, heu.. Ceux qui sont bien intelligents, ou quelque chose du genre... En quoi cette*



### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

*phrase nous renseigne-t-elle sur les buts du voyage de Colomb?... Heu... Ben, elle nous renseigne là-dessus que ce soit, il cherche, heu, une race inférieure à la sienne pour heu servir les siens. [...] Conclusion, ben les intelligents, c'est les Européens qui se prennent pour les supérieurs, en ce temps-là, et puis heu.. ben, qu'ils doivent, heu, qu'ils doivent bien servir ceux qui sont supérieurs.. Ben ce qui fait que j'en conclu qu'il est parti, heu, enfin, chercher une race inférieure à la sienne pour les servir. (item 14)*

Même si le recours au latin constitue ici la première stratégie activée par notre sujet, nous ne pouvons affirmer l'évidence du lien que ce dernier opère entre l'inférence des cognates *ingenio* et *servidores* et les noms (ou pronoms) à qui il les attribue (*ingenio* à Européens et *servidores* aux insulaires). Dès lors, l'hypothèse que les connaissances préalablement acquises de PG103 prennent le pas sur l'inférence depuis le latin dans son processus décisionnel devient tout à fait plausible.

En résumé, le cas particulier décrit ci-dessus se montre particulièrement complexe. Certes, son analyse nous permet de construire certaines hypothèses, notamment celle concernant le background linguistique de PG103, qui ferait de lui un individu potentiellement moins enclin à identifier «instinctivement», et de manière correcte, certains cognates entre l'espagnol et le français, ou celle que le fait de ne pas étayer ses réponses par l'activation d'une deuxième stratégie le pèjore, mais la vision d'ensemble des processus activés par PG103 reste tellement floue qu'il est très difficile pour nous d'affirmer scientifiquement les raisons de son échec à cette activité. Ces dernières peuvent en effet potentiellement autant résider dans les hypothèses décrites ci-dessus qu'au sein d'autres éléments individuels tels que l'attitude scolaire du sujet, sa reproduction personnelle du métier d'élève ou l'environnement dans le cadre duquel s'est déroulé le test. Toutefois, les indices et les pistes mises à jour par notre analyse ici permettent tout de même de mettre en évidence le

rôle que jouent les stratégies de recours aux connaissances du monde et de repérage/inférence de cognates dans la résolution d'activité en intercompréhension et la difficulté qu'éprouvent les sujets à y bien réussir lorsque celles-ci sont défailtantes ou inefficaces.

#### 3.3.3. Brève synthèse et réflexions didactiques

Ce volet de notre recherche se concentrant sur les stratégies déployées par les individus face à une résolution de tâche en intercompréhension nous permet de mettre au jour plusieurs points essentiels lorsqu'il s'agit de considérer ce genre d'activité sur un plan didactique. Tout d'abord, bien que l'entier des sujets étudiés ait utilisé au moins une fois chacune des stratégies identifiées par notre analyse durant leur exercice, il ressort assez nettement de notre travail qu'il n'existe pas de lien incontestable entre le choix d'une stratégie (en rapport avec un type de questionnement donné) et la réussite à l'item en question. Nous constatons que ces choix sont avant tout opérés individuellement et qu'à chaque individu correspond un «profil stratégique» qui va définir les opérations que ce dernier va entreprendre lorsqu'il résout tel ou tel problème proposé. Ces profils, et la nature des éléments qui les composent, ne semblent en outre pas répondre à des impératifs de réussite mais sont mus par des éléments qui visent d'autres finalités, telles que l'efficacité et/ou le gain de temps, par exemple. Dans le même ordre d'idées, nous remarquons encore que le fait d'utiliser conjointement plusieurs stratégies ne garantit pas l'obtention d'un score élevé pour cette activité en intercompréhension. En revanche, et même si nous devons nous contenter pour l'heure d'en faire une hypothèse, face à la taille relativement restreinte de notre échantillon, il semble que le background linguistique des sujets, comme le fait de posséder des compétences en d'autres langues romanes, puisse constituer un élément facilitateur. Il en est de même pour les sujets qui utilisent des stratégies

### Chapitre 3

Stratégies de résolution mises en œuvre pour comprendre un texte en langue inconnue

---

qui font potentiellement d'eux de *good learners*, quelle que soit l'enseignement auquel ils sont confrontés. Nous remarquons en effet, concernant ce dernier point, que les stratégies choisies par ces derniers, outre peut-être l'inférence de cognates qui semble être propre à l'intercompréhension, marquent une tendance à mettre en œuvre des processus de résolution proches de (ou identiques à) ceux qui montrent une pertinence ou une efficacité au sein d'autres activités, telles que la lecture en L1, par exemple.

Sur un plan didactique, du point de vue des enseignants, ou de celui des concepteurs d'activités en intercompréhension, les résultats que nous avons obtenus ouvrent sur deux implications pratiques principales. Premièrement, le fait que la typologie des stratégies utilisées par nos sujets se montre relativement vaste et soit composée d'éléments relativement hétéroclites montre de manière claire que ce genre d'activités ne s'adresse pas qu'aux seuls élèves «spécialistes en langues», pour autant que l'on prenne soin de varier la nature des indices référentiels au sein desdites activités. Parmi ces dernières, notons, à la suite de Doyé (2005), qu'il apparaît souvent que les connaissances préalablement acquises des élèves jouent un rôle prépondérant dans la résolution de ce genre de tâche, que ce soit en tant qu'élément déclencheur de la réflexion, ou vérificateur d'hypothèse en construction. Les activités d'intercompréhension prennent alors tout leur sens en classe d'histoire, où non seulement elles favorisent le travail sur des documents sources originaux mais permettent encore une entrée facilitée dans la tâche, par le rôle que peut y jouer l'état des connaissances du monde des élèves. Deuxièmement, les conclusions de ce volet de notre recherche font apparaître une certaine similitude entre les stratégies que nous y avons identifiées et celles activées face à n'importe quelle exercice qui demande un processus de résolution sémantique. Ce point offre une opportunité de transversalité à l'enseignement stratégique. En effet, ce dernier, qui est souvent recommandé, même ponctuellement durant l'année scolaire, par plusieurs didactiques disciplinaires, engendre souvent, et ce de manière im-

plicité, une utilisation quasi exclusive à la discipline en question (souvent langagière, par ailleurs) des stratégies y abordées. Les similitudes, dans les processus que nous avons analysés, entre les stratégies en intercompréhension et celles, plus globales, activées au sein d'autres enseignements, semblent alors plaider en faveur d'un réel enseignement stratégique applicable à l'ensemble des apprentissages des apprenants et favorisant ainsi une vision homogène de ces derniers. En dernier lieu, notons encore ici que les choix stratégiques des sujets étant motivés par des raisons individuelles devraient favoriser une réflexion plus globale des enseignants sur les «façons» de résoudre un exercice, qu'il soit en intercompréhension ou pas. En effet, ne serait-il pas plus adéquat, et certains de nos résultats le montrent relativement clairement, d'offrir l'opportunité aux élèves de mieux exploiter leurs stratégies individuelles plutôt que de tenter de leur en imposer, en guise de «méthode»?

# 4 Activités en intercompréhension et curriculum scolaire: le point de vue des enseignants et des élèves

La dernière partie de notre recherche a été consacrée au test de la potentielle insertion des fiches pédagogiques élaborées dans le cadre de ce projet dans le curriculum standard. Pour ce faire, sept fiches d'activité en intercompréhension ont été proposées aux enseignants d'histoire d'un établissement du secondaire I, en leur proposant d'opérer un choix parmi ces dernières et, ensuite, de mener l'activité en classe selon leurs habitudes personnelles. Cette phase de notre étude poursuit donc le double objectif de tester la difficulté et l'attitude des élèves envers la tâche, et de recueillir les opinions des enseignants y relatives. À ces fins, nous avons joint aux fiches pédagogiques le même questionnaire post-activité (QPA) que celui construit dans le cadre de la première étape de notre enquête, à l'intention des élèves, ainsi qu'un formulaire à l'usage des professeurs (questionnaire professeurs – QP), destiné celui-ci à sonder leur point de vue concernant ce genre d'activité.

Cette phase s'est répartie entre les mois de mai et juin 2014. Nous avons pu ainsi bénéficier des apports de 134 fiches pédagogiques et 127 QPA, ainsi que de 5 QP. Les données récoltées de cette façon ont alors été traitées de manière quantitative et qualitative. Les analyses ainsi opérées nous permettent donc de présenter les résultats obtenus durant cette dernière phase du projet de recherche IPH.

## 4.1. Instruments

**Les fiches pédagogiques:** Afin de synthétiser au maximum notre présentation du matériel pédagogique élaboré dans le cadre de ce projet de recherche, nous proposons d'en donner un aperçu sous la forme du tableau consultable ci-dessous.

Titre de la fiche	Thème et époque abordés	Langue(s) source	Insertion dans le curriculum
Los viajes de Cristóbal Colón	Découverte du continent américain par Christophe Colomb, 1492	Espagnol	Les grandes découvertes
La saga del San Gottardo	Le percement du tunnel du Gothard, 1872-1882	Italien	Histoire suisse, conditions de vie des ouvriers, industrialisation
Katilyon la chorchyère	La sorcière Catillon, 17 <sup>e</sup> siècle	Patois franco-provençal	Sorcellerie, histoire régionale
Les 93 thèses de Luther	Les 95 thèses de Luther, 16 <sup>e</sup> siècle	Latin	La Réforme
Il Milione ou Le Divisement du Monde	Les voyages de Marco Polo, 13 <sup>e</sup> siècle	Sabir (mélange de français et de pisan)	Les grandes découvertes ou le Moyen Âge
A Portugesa	Proclamation de la République portugaise, 1891	Portugais	19 <sup>e</sup> siècle, fin des monarchies, colonialisme et impérialisme
El ascenso del imperialismo estadounidense	L'indépendance des Philippines, la cession de Cuba par l'Espagne aux États-Unis, 19 <sup>e</sup> siècle	Espagnol	Les impérialismes, la montée de l'impérialisme américain, le déclin de l'Empire espagnol

**Tableau 10**  
Fiches didactiques développées



## Chapitre 4

Activités en intercompréhension et curriculum scolaire: le point de vue des enseignants et des élèves

---

### **Questionnaire post-activité à l'intention des élèves :**

Le questionnaire post-activité est le même que celui utilisé dans la première phase du projet (voir sous 2.4.1.1.). La seule modification consiste en une généralisation des questions portant sur le thème (i.e. *le thème de la fiche* au lieu de *le thème du percement du Gothard*) ou de la langue-cible (*dans une langue autre que le français* au lieu de *en italien*).

### **Questionnaire à l'usage des enseignants (QP) :**

Le questionnaire à l'usage des enseignants a volontairement été construit de manière mixte afin d'en induire le traitement des items à la fois de manière quantitative et qualitative, selon les cas. Il comporte donc quatre items abordant les points essentiels à la fois concernant le déroulement de l'activité en classe d'histoire et le ressenti des enseignants y relatif. Le premier item offre tout d'abord un choix binaire oui/non aux enseignants concernant leur éventuelle volonté de réitérer ce type d'activité au sein de leur classe, tout en leur demandant d'apporter quelques précisions relatives à leur réponse. Ensuite, un deuxième point leur demande de lister les obstacles qu'ils auraient pu relever dans le déroulement même de la leçon et concernant le processus de résolution de l'activité par leurs élèves. Le troisième item leur permet encore de souligner les points positifs et négatifs de l'insertion de fiches pédagogiques de ce type au sein du cursus d'histoire au secondaire I. Finalement, le dernier point du questionnaire fournit aux enseignants un espace de libre expression afin qu'ils puissent nous faire part de toutes remarques ou commentaires supplémentaires concernant leur expérience de notre matériel.

## 4.2. Méthode d'analyse

Durant cette troisième phase du projet, les fiches didactiques ont été testées dans 6 classes du CO de Marly dans le canton de Fribourg, avec un total de 134 élèves (pour un total de 134 fiches récoltées et de 127 QPA valides). Ceux-ci appartiennent aux trois niveaux du cycle d'orientation fribourgeois (i.e. *exigences de base, générales, et pré-gymnasiales*), et aux trois années scolaires du CO (9<sup>ème</sup> – 11<sup>ème</sup> Har-moS). La répartition des fiches par classes apparaît ci-dessous dans le tableau 11.

Les analyses des données quantitatives issues des questionnaires post-activité seront exposées brièvement sous 4.3.2. de manière descriptive (moyenne par fiche en termes d'appréciation, évaluation de la facilité/difficulté, intérêt pour le thème de la fiche et score obtenu). Les analyses descriptives seront agrémentées des commentaires laissés par les élèves dans le champ du questionnaire post-activité prévu à cet effet.

Les données issues des QP soumis aux enseignants ont, quant à eux, été traitées de manière qualitative par une analyse thématique. De par la construction même du questionnaire, en effet, nous avons pu aisément, en premier lieu, découper verticalement les propos rapportés par notre corpus. Les catégories d'analyse ainsi définies, qui correspondent pour la plupart aux différentes parties du questionnaire, nous ont permis ensuite de regrouper nos données sur un axe vertical, c'est-à-dire sur un plan qui nous offre la possibilité de faire correspondre, ou contraster le cas échéant, les verbatim des enseignants afin de parvenir à l'élaboration d'un panorama complet des impressions, représentations, observations et sentiments y relatifs. Les catégories définies à des fins analytiques, ainsi que les résultats en découlant, sont présentées sous le point 4.3.1. ci-dessous.

## Chapitre 4

Activités en intercompréhension et curriculum scolaire: le point de vue des enseignants et des élèves

### 4.3. Résultats

#### 4.3.1. Du point de vue des enseignants

Les enseignants ayant participé à cette dernière phase de notre recherche sont au nombre de 5 (P1 à P5). À l'exception de P4, qui a utilisé une fiche dans deux classes différentes, tous ont

choisi une activité et l'ont réalisée dans une seule classe comme le montre le bref tableau récapitulatif ci-dessous :

Enseignant	Fiche didactique	Type de classe
P1	Il Milione ou Le Devisement du Monde	10 <sup>ème</sup> HarmoS, section générale
P2	Los viajes de Cristóbal Colón	9 <sup>ème</sup> HarmoS, section à exigences de base
P3	Les 93 thèses de Luther	10 <sup>ème</sup> HarmoS, section pré-gymnasiale
P4	La saga del San Gottardo	11 <sup>ème</sup> HarmoS, section générale
P5	El ascenso del imperialismo estadounidense	11 <sup>ème</sup> HarmoS, section pré-gymnasiale

**Tableau 11**

Évaluation des fiches didactiques par type de classe

Globalement, l'activité en intercompréhension dans le cadre des cours d'histoire a été très bien reçue par les enseignants. En effet, tous déclarent vouloir refaire ce type d'exercice si la possibilité leur en était donnée, même si P3 pondère son avis par un argument fondé sur le plan de cheminement de la branche histoire. Notons à ce propos que, vu le moment précis durant lequel nous avons enquêté, il est vrai que toutes les fiches pédagogiques proposées ne correspondaient pas forcément au déroulement chronologique des contenus d'enseignements historiques.

**Pertinence des activités :** Dans leur majorité, les enseignants se sont montrés enthousiastes quant à la pertinence de ces fiches en relation avec les principes directeurs de la didactique de l'histoire, comme l'illustrent les propos de P1, pour qui le travail sur la base de documents authentiques constitue une plus-value dans le cadre de son cours :

À la question du QP «Pour quelles raisons referiez-vous cette activité en classe?»

*[Pour] sensibiliser les élèves de manière plus réelle et authentique sur des sources historiques et de leur faire prendre conscience de manière plus approfondie du contexte de l'époque. (P1)*

C'est par ailleurs cet avis que partage P4 : «Je trouve intéressant de travailler avec des documents authentiques», tandis que P5, quant à lui, considère que ce genre d'activité entre en corrélation avec un type de démarche disciplinaire propre :

*C'est toujours intéressant de casser la routine et de mettre les élèves devant un nouveau défi. L'activité les confronte à une démarche plus historique. Et enfin, ils sont obligés de faire appel à d'autres ressources. (P5)*

## Chapitre 4

Activités en intercompréhension et curriculum scolaire: le point de vue des enseignants et des élèves

---

Le fait de «forcer» les élèves à mobiliser d'autres ressources afin de résoudre ce genre de tâche semble encore posséder la qualité, selon P4, de participer à un mouvement d'autonomisation des élèves au sein de leurs apprentissages :

*C'est vraiment bien de travailler avec des documents authentiques et le fait que les élèves ne comprennent pas tout immédiatement force leur autonomie. (P4)*

En outre, deux enseignants ont relevé comme aspect positif le fait que certains élèves dont la L1 est une autre langue romane aient pris un certain plaisir à effectuer l'activité :

*Beaucoup étant de LM italienne ou portugaise, ils peuvent également retrouver des termes qu'ils possèdent dans leurs langues. (P1)*

*L'approche de l'espagnol est intéressante quand on est de LM française. Beaucoup de mes élèves sont portugais et ont éprouvé du plaisir à avoir de la facilité. (P2)*

Ce dernier point constitue un élément de résultat didactiquement intéressant puisqu'il met potentiellement en exergue le rôle que peuvent jouer ces élèves dans le cadre d'une activité en intercompréhension qui se déroulerait, par exemple, en groupes, au sein desquels ce type d'apprenants pourrait endosser l'habit d'experts ou de guides pour leurs camarades. Finalement, concernant les conditions sous lesquelles les enseignants pourraient être amenés à proposer à nouveau ce type d'activité dans leurs classes, seul P3, comme nous l'avons fait remarquer plus haut, y appose un bémol :

*Thème ne correspondant pas au programme. Si le thème le permet et que cela apporte une valeur supplémentaire, il peut être intéressant de présenter une de ces activités. (P3)*

Bémol qu'il convient ici de relativiser puisque, de manière logique, ces fiches ont été élaborées

afin de s'insérer thématiquement dans le cursus du plan de cheminement en histoire à des moments correspondant aux sujets abordés.

**Déroulement de l'activité :** Le déroulement de l'activité, pour lequel nous n'avons pas donné de consignes spécifiques aux enseignants, a soulevé quelques commentaires concernant la difficulté perçue de la tâche et la motivation des élèves à l'effectuer :

*Les élèves ont perçu de suite les extraits comme très difficiles et il a fallu les motiver sans cesse à faire l'effort de se plonger dans les différentes questions. (P1)*

*[À la] distribution des feuilles, les élèves étaient mécontents de ne pas comprendre le texte et trouvaient cela inutile. (P4)*

*Ils avaient l'air un peu perdu, n'ont posé aucune question mais ont fait de drôles de têtes en commençant à lire le texte. (P5)*

Ces éléments, même s'ils rapportent une situation somme toute relativement logique face à l'aspect inédit des démarches en intercompréhension, mettent le doigt sur la nécessité, pour nous, d'encadrer au mieux, par l'élaboration de consignes et de lignes directrices pédagogiques et didactiques précises, l'insertion de telles fiches en classes régulières. En effet, il peut être tout à fait déstabilisant, à la fois pour les enseignants et les élèves, de se retrouver face à la résolution d'une tâche proposée sur la base de textes rédigés en langues étrangères; surtout considérant le fait que «*les élèves sont [de prime abord] désécurisés*» (P5) face à ce qu'on leur demande de réaliser. Il s'agit donc ici de «désacraliser» la difficulté présumée de ce genre d'exercice en montrant par exemple aux apprenants que le décodage de ce genre de texte relève de l'application de certaines stratégies simples de résolution d'exercices; à l'image de celles que nous avons relevées dans le troisième volet de notre enquête. Les observations des enseignants concernant la difficulté perçue de la tâche au début de cette dernière sont tou-

## Chapitre 4

Activités en intercompréhension et curriculum scolaire : le point de vue des enseignants et des élèves

tefois rapidement pondérées par les ajustements opérés par leurs élèves au cours de celle-ci. Si, au sein de certaines classes, ces derniers se sont regroupés par deux (P1) afin de faire face à la tâche ou ont «*v[o]ul[u] vérifier chez les autres*» (P5), d'autres «*ont bien joué le jeu et ont semblé trouver des réponses*» (P3) au fur et à mesure du déroulement de la leçon. Au final, comme le montrent par ailleurs les statistiques descriptives du paragraphe suivant, il semble que l'impression de grande difficulté de la tâche a été contenue («*Par après, la majorité m'a dit qu'ils avaient trouvé ça moyennement difficile*», P3) et que l'activité ait pu être menée à son terme sans obstacles insurmontables, même si P4 semble avoir perçu un manque d'enthousiasme de ces élèves («*je crois que cela n'a pas beaucoup plu aux élèves*»); impression que ne corroborent toutefois pas les statistiques présentées au sein du paragraphe suivant.

**Critiques de ce type d'activités:** D'un point de vue global, les enseignants ont relevé plusieurs éléments intéressants lorsque nous leur avons demandé de lister les points positifs et négatifs de ce genre d'activité en intercompréhension. En effet, le fait d'avoir travaillé à partir de documents authentiques, comme relevé ci-dessus, a impliqué, aux yeux des praticiens, des conséquences positives en relation avec la matière qu'ils enseignent, comme le remarquent respectivement P1 et P3:

*Ils travaillent sur des textes authentiques et se rendent mieux compte de la réalité qu'ils étudient.* (P1)

*Une source historique «brute»: intéressant. Une approche différente pour l'élève.* (P3)

De plus, certains enseignants rapportent également l'aspect langagier de l'activité comme relevant d'une approche originale et potentiellement «surprenante»:

*Ils travaillent un sujet en histoire par un autre biais, une autre langue.* (P1)

*Originale. Approche d'une langue différente. Surprenant.* (P2)

*L'italien est langue romane donc possibilité de comprendre en gros.* (P4)

Finalement, un enseignant, P5, fait encore remarquer que ce genre d'activité peut avoir un effet renforçateur sur certains élèves. En effet, selon lui, ces derniers «*se découvrent plus performants qu'ils ne l'auraient imaginé*». À la lumière de ces résultats, nous constatons donc que les fiches pédagogiques ont été considérées par nos enseignants à la fois sous l'angle de leur apport, en termes historiographiques, en classe d'histoire et sous celui de l'approche, avec tout ce que cela comporte, d'une langue étrangère inconnue, ou du moins non familière. Toutefois, et cela mérite une réflexion de notre part, aucun enseignant n'a pensé à relever ce que ces fiches pourraient amener aux élèves en termes de connaissances connectées aux objectifs pédagogiques de l'enseignement de l'histoire. En résumé, les points positifs issus de cette expérience nous permettent ici de renforcer l'idée d'une didactique intégrée et décloisonnée des activités en intercompréhension. En effet, il semble ressortir de notre corpus que ce genre de tâches peut poursuivre des objectifs transversaux se situant sur trois plans différents; en premier lieu, sur celui d'un enseignement disciplinaire propre, en deuxième lieu, dans le cadre du développement, chez les élèves, de ressources et de stratégies relatives au décodage d'une langue étrangère,<sup>17</sup> et, en troisième lieu, sur celui de ce que nous appellerons le métier d'élève. D'un point de vue strictement didactique, notons encore, en relation avec les données récoltées ici, que quelques ajustements peuvent encore être apportés à ces activités, par exemple sous forme d'exercices de synthèse en français afin de mettre en évidence, en fin d'activité, les principaux points, en termes d'acquisition de connaissances historiques présen-

17 | Stratégies qui possèdent, comme nous l'avons relevé au sein du chapitre 3, des propriétés tout à fait transdisciplinaires.

## Chapitre 4

Activités en intercompréhension et curriculum scolaire: le point de vue des enseignants et des élèves

tées par la ou les fiches que nous avons élaborées.

Les aspects relevés comme négatifs par les enseignants constituant notre corpus se situent majoritairement sur un plan structurel. En effet, le handicap le plus souvent souligné semble résider dans des motifs d'ordre temporel, comme le montrent les extraits des données suivants :

*Difficulté de compréhension accrue donc on «perd» du temps. (P3)*

*Activité gourmande en temps. (P2)*

*La longueur de l'activité; j'ai trouvé difficile de rester 50 minutes sur la même activité. (P1)*

Si ces remarques ne constituent pas des points de détails, notons tout de même qu'il appartient aux enseignants, dans le cas d'une future utilisation de nos fiches au sein de leur classe, d'adapter éventuellement l'activité à leurs besoins et à ceux de leurs élèves. C'est d'ailleurs ce que propose P5 en formulant l'observation suivante :

*Ça pourrait être intéressant aussi d'avoir des documents moins complets à intégrer dans nos dossiers. Dans le cas présent, l'hymne national pourrait suffire comme introduction. Les documents plurilingues plus courts, mais plus souvent. (P5)*

Il est vrai que, pour les besoins de cette phase de notre recherche, nous avons volontairement laissé libre de consignes les enseignants au moment de leur donner les fiches. Ces derniers, faute d'instructions détaillées, ont tous opté pour l'utilisation telle quelle des documents mis à leur disposition. Nous ne pouvons dès lors que valider l'hypothèse selon laquelle la résolution de certaines fiches constitue une activité chronophage, tout en enjoignant les professeurs, dans nos futurs recommandations, à faire leur ce genre de matériel; c'est-à-dire à ne pas hésiter à en utiliser certaines parties au détriment d'autres, à sélectionner les exercices qui leur

semblent pertinents, ou à en adapter certains selon les objectifs de leurs enseignements et les besoins de leur public. Outre les impératifs d'ordre temporel, le fait d'avoir intégré ce type d'activité à un moment imposé a également posé problème à certains de nos enseignants, comme nous l'avons relevé plus haut. De plus, il apparaît encore que ces derniers soient demandeurs de documents d'accompagnement rédigés à leur intention :

*J'aime les documents authentiques mais j'aimerais une traduction. Je ne parle pas italien, donc il est difficile d'imaginer une correction. [...] avec un corrigé je serais contente de refaire [cette activité]. (P4)*

Ce point relève d'une importance particulière puisque ce dont il s'agit ici pour nous est de fournir un guide pédagogique complet aux enseignants dans la perspective de l'insertion ponctuelle de telles fiches dans le cursus régulier d'histoire. Dans cet ordre d'idée, les fiches élaborées sont toutes accompagnées d'une traduction en français des textes la composant, ainsi que d'un corrigé à l'usage des professeurs.

Le dernier point négatif relevé, qui mérite pourtant d'être pondéré à la lumière des statistiques,<sup>18</sup> nous l'avons dit plus tôt, concerne la difficulté perçue de la tâche. En effet, les enseignants, globalement, pensent que la difficulté des textes présentés constitue potentiellement un obstacle à l'adhésion des élèves :

*La difficulté de compréhension: les textes sont tout de même difficiles pour eux. (P1)*

*On ne comprend pas complètement les textes. (P4)*

Ce dernier point, en lien également avec le fait de ne pas avoir pu disposer de corrigés ou de traduction, peut, outre constituer une observation des apprenants par des praticiens, révéler

18 | Ces dernières montrent, en effet, que la difficulté ressentie par les élèves face à la résolution de ce genre de tâches est tout à fait moyenne.

## Chapitre 4

Activités en intercompréhension et curriculum scolaire : le point de vue des enseignants et des élèves

une certaine déstabilisation des enseignants face à cette tâche qui, pour eux aussi, constitue un élément dont ils ne possèdent pas forcément les clés de compréhension; ce qui les situerait dans un rôle inédit en contradiction avec celui du professeur maîtrisant de bout en bout la matière qu'il transmet. Cette hypothèse est à prendre en compte dans l'élaboration d'un guide pédagogique *ad hoc* et constitue un point sur lequel il est nécessaire de porter notre réflexion à ce moment-là. En dernier lieu, relevons encore ici qu'un seul enseignant nous a fait part de souci d'ordre disciplinaire (ou de gestion de classe) en lien avec la difficulté perçue de l'exercice :

*Avec certaines classes, j'aurais tout de même peur qu'ils profitent de ne rien faire sous prétexte qu'ils n'ont pas compris. (P4)*

Lorsque nous mettons en balance les éléments positifs et négatifs rapportés par notre corpus au sujet de ces activités en intercompréhension, nous remarquons que, de manière générale, ces dernières présentent toutes les qualités à leur insertion au sein d'un cursus scolaire régulier. Considérant en effet que la plupart des points négatifs relevés peuvent être aisément corrigés, il apparaît dès lors qu'aucun obstacle majeur ne puisse entraver, de manière justifiée, une utilisation

ponctuelle de ce genre de matériel pédagogique. Toutefois, notons encore que, sur un plan didactique et pédagogique, il peut être judicieux de penser à l'élaboration, en plus d'instructions et de recommandations claires accompagnant les fiches, d'une formation continue à destination des enseignants; formation qui leur permettrait de tirer tous les avantages d'activités en intercompréhension, non seulement pour les apprenants de leurs classes d'histoire mais également pour tous les autres.

### 4.3.2. Du point de vue des élèves

Comme nous avons laissé aux enseignants le libre choix des fiches à utiliser dans leur cours, seules 5 des 7 fiches proposées ont été testées en classe. Parmi celles-ci la fiche concernant le Gothard (déjà testée dans la première phase du projet) a été utilisée dans deux classes. Le nombre restreint d'élèves par fiches (entre 14 et 44), ainsi que le fait que celles-ci ont été évaluées dans des classes variées en termes de niveau et d'année scolaire, ne nous permet pas d'analyses différenciées par fiche ou par niveau ou année scolaire. De ce fait, les analyses descriptives de l'appréciation de l'activité, l'appré-

Fiche	Classe	Appréciation (sur un maximum de 6 points)	Facilité (sur un maximum de 6 points)	Thème (sur un maximum de 6 points)	Score (pourcentage de réussite de la fiche)
Los viajes de Cristóbal Colón	Exigences de base 9 <sup>ème</sup> HarmoS n=14	Moy=4.20	Moy=2.67	Moy=3.5	Moy = 38% Min = 20% Max = 48%
El ascenso del imperialismo estadounidense	Pré-gymnasiales 11 <sup>ème</sup> HarmoS n=24	Moy=4.72	Moy=3.28	Moy=4.26	Moy = 63% Min = 36% Max = 79%
Les 93 thèses de Luther	Pré-gymnasiales 10 <sup>ème</sup> HarmoS n=24	Moy=3.23	Moy=2.71	Moy=2.74	Moy = 78% Min = 48% Max = 98%
Il Milione ou Le Devisement du Monde	Générales 10 <sup>ème</sup> HarmoS n=21	Moy=2.70	Moy=2.65	Moy=2.83	Moy = 49% Min = 24% Max = 73%
La saga del San Gottardo	Générales 11 <sup>ème</sup> HarmoS n=44	Moy=3.31	Moy=2.78	Moy=2.67	Moy = 50% Min = 0% Max = 95%

**Tableau 12**

Évaluation et score des fiches didactiques proposées



## Chapitre 4

Activités en intercompréhension et curriculum scolaire: le point de vue des enseignants et des élèves

ciation du thème, l'évaluation subjective de la facilité de l'exercice et du score obtenu à la fiche apparaissent dans le tableau 12.

Les commentaires laissés par les élèves dans le questionnaire post-activité nous amènent quant à eux à différentes réflexions. Nous avons choisi pour ce rapport d'exposer les commentaires recueillis dans les deux phases quantitatives du projet, ce qui nous amène à un total de 308 élèves parmi lesquels 56 ont laissé un commentaire dans le champ prévu à cet effet (l'intégralité de ces commentaires se trouvent dans le tableau 13 en annexe). Avant d'exposer plus en détail les commentaires des élèves, une première remarque quant à la variété des appréciations s'impose. Comme il est déjà apparu des analyses quantitatives au chapitre 2, les exercices proposés sont en effet évalués comme très intéressants et motivants par une certaine partie des élèves (voir par exemple G106, EB130, PG103, PG165, G127, G128 dans le tableau 13 en annexe) sans pour autant faire l'unanimité (G116 ou G243).

### 4.3.2.1. Apprentissages langagiers et intérêt pour les langues

Les commentaires des élèves recueillis dans les questionnaires post-activité portent souvent, comme l'on peut s'y attendre, sur des questions relatives aux langues utilisées. De fait, certains soulignent et apprécient le fait d'« apprendre » la langue-cible en faisant des exercices d'histoire, comme le montrent les deux extraits suivants :

*J'ai trouvé sympa de le faire en Italien car cela nous permet de apprendre l'italien en même temps même si je n'ai pas tout compris (PG116)*

*Il faudrait faire ça plus souvent. On apprend 2 choses à la fois: la langue, le texte (G231)*

Le choix des langues dans lesquelles sont rédigés les textes sources peut également être à la source d'une représentation négative de l'apprentissage de ces dernières. En effet, si les sujets ci-dessus ont confessé un attrait, voire une motivation à l'apprentissage d'une autre langue étrangère que celles proposées par le cursus traditionnel, pour la langue source, d'autres préféreraient travailler sur des langues dont ils percevraient plus aisément la pertinence de l'apprentissage :

*Je ne vois vraiment pas d'utilité une langue morte. Sa serait plus utile de mieux nous apprendre l'Anglais et l'allemand. Il y a des choses plus importantes à apprendre (G219)*

*Je ne vois pas l'utilité, d'apprendre un texte en ancien français (inutile et incompréhensible) (G220)<sup>19</sup>*

Notons encore que ces illustrations de la réflexion de certains de nos sujets nous fournissent ici un exemple symbolique d'un certain « malentendu » qui peut exister lorsqu'un travail en intercompréhension est proposé. En effet, si ce dernier prend place ponctuellement dans le cadre d'un cours régulier, il est nécessaire de préciser que l'apprentissage de la langue n'en constitue pas un objectif primaire ; tout au plus s'agit-il ici de mettre en évidence des mécanismes d'appréhension d'une langue inconnue afin de souligner qu'il est possible d'en déchiffrer un sens global. Toutefois, il semble indéniable que le choix de la langue cible ait pu influencer sur la perception-même de l'activité. Plusieurs remarques portent ainsi sur le choix de la langue-cible, et ce, soit de manière positive :

19 | Il est à noter que G219 et G220 font partie de la classe ayant travaillé sur la fiche de Marco Polo qui utilise des textes en sabir (confondu en tout cas dans le cas de G220 avec de l'ancien français) ; langue qui présente certaines particularités propres au vieux français. Cette fiche présente donc un intérêt historique certain mais possède des composantes langagières peut-être un peu moins « attrayantes » pour les élèves.



## Chapitre 4

Activités en intercompréhension et curriculum scolaire : le point de vue des enseignants et des élèves

---

*Je trouve que cet exercice était intéressant car il m'a remontré ce qu'était la langue que j'ai toujours voulu apprendre. (G136)*

*L'exercice de la fiche précédente c'était bien surtout en italien car je comprends assez bien! Il faudrait ça plus souvent! (G241)*

*Je trouve ça bien de faire des activités en italien, c'est plus facile à comprendre que l'allemand et l'anglais. C'est une belle langue. (G159)*

soit de manière négative :

*Ce serait mieux dans une langue qu'on apprend comme l'anglais ou le français ou l'allemand. (PG230)*

*Le latin c'est dur (PG229)*

Enfin, il est intéressant de constater que la catégorie de participants que nous avons appelé élèves à l'aise avec les langues étrangères pour lesquels nous avons montré une tendance à apprécier des tâches de type intercompréhensive en classe d'histoire (voir sous 2.6.1.) ressort aussi des commentaires laissés dans le questionnaire post-activité, comme l'illustrent les propos ci-dessous :

*C'était très intéressant car j'aime beaucoup les langues. (PG170)*

*C'est une très bonne idée pour moi. J'ai trouvé intéressant et amusant. Après ça dépend des gens, quelque unes n'apprécient pas comme moi les langues étrangères. Excellent travail! (G104)*

*Je trouve intéressant de travailler dans une autre langue avec laquelle je n'ai jamais eu de rapport.*

Le profil inverse, celui des élèves n'appréciant pas l'apprentissage des langues et pour les-

quels ce type de tâche contient une difficulté particulière, apparaît également :

*Beaucoup de mot, j'ai du deviné, apprendre une nouvelle langue ne m'intresse pas forcément. C'était dur. (PG226).*

Enfin, il arrive aussi que des élèves apprécient l'apprentissage des langues étrangères sans pour autant apprécier de résoudre des exercices en langue inconnue en classe d'histoire :

*J'aime apprendre une langue étrangère, mais en dehors des cours d'histoire. (G260)*

À nouveau ici, remarquons que, souvent, nos sujets, en tout cas ceux qui se sont exprimés quant à l'activité, ont montré une tendance à confondre activité en intercompréhension et apprentissage de la langue source; ce qui ne peut être le cas lors de l'utilisation de telles méthodes, spécialement lorsqu'elles sont insérées ponctuellement dans le cursus régulier.

### 4.3.2.2. Apprentissage de la matière historique

Un deuxième grand thème apparaît souvent dans les commentaires des élèves de l'une et l'autre phase du projet: la difficulté à comprendre le texte et, par la même occasion, la peur de ne pas apprendre autant de ce type d'exercices que par un travail sur le texte traduit :

*Je trouve qu'on apprend pas grand chose parce qu'on comprend à peine le texte. (PG123)*

*Je ne trouve pas forcément super de travailler avec les autres langues en histoire; déjà dès que c'est en français j'ai de la peine, imaginer les consécances! (G105)*

## Chapitre 4

Activités en intercompréhension et curriculum scolaire: le point de vue des enseignants et des élèves

Cette appréhension de ne pas apprendre assez de ce type d'exercices est aussi à mettre en relation avec la frustration que pose le fait de ne pas comprendre l'ensemble du texte. Il semble en effet que, pour certains sujets, une approche uniquement globale du sens du texte révèle une certaine insécurité face à la matière scolaire :

*On ne peut pas comprendre tous les détails et moi je n'aime pas trop car j'ai l'impression de rien comprendre (PG151)*

*On comprend en gros, pas dans les détails donc pour un examen c'est compliqué de répéter. (PG125)*

*On ne peut pas comprendre les détails dans une langue étrangère qu'on ne connaît pas. On comprend que les mots qui ressemblent au français. (PG168)*

De manière logique, comme le test des fiches pédagogiques s'est déroulé en dehors du programme scolaire (le sujet de la fiche n'étant pas en lien direct avec la thématique historique traitée dans le cours d'histoire régulier pour raison d'agenda de recherche), nous pouvons nous attendre, lors de l'utilisation de ce matériel à des moments concomitants du plan de cheminement disciplinaire, à une perception plus favorable de la tâche par le travail de préparation des enseignants en amont à sa réalisation. Autre corollaire didactique, un travail de synthèse et d'approfondissement avec le professeur est parfois aussi souhaité, comme le relève par ailleurs PG117 :

*C'était intéressant de travailler de cette manière même si je n'ai pas tout compris. Expérience à refaire mais après approfondir le sujet en français. (PG117)*

Dans l'optique de ces activités en intercompréhension dans le cadre de cours d'histoire, il est en effet primordial que, à des fins pédagogiques propres à la discipline scolaire en question, ces dernières s'insèrent au mieux dans le continuum du cursus en histoire. Dès lors, la réalisation de ce type de fiches ne s'opère logiquement qu'en

lien avec un contexte historique et une activité de synthèse, permettant de faire ressortir les points de connaissances importants, à l'image de n'importe quelle activité proposée dans le cadre de cours d'histoire. Nous souhaitons encore ici souligner que, pour l'une de nos participantes au moins, le fait de travailler dans une langue inconnue présente un effet positif sur le résultat de l'apprentissage en termes de matière historique :

*Quand le texte est dans une autre langue, j'ai l'impression que l'on retient plus les informations importantes. (PG167)*

### 4.3.2.3. Difficulté de la tâche

Comme la difficulté de la tâche ressort des évaluations des enseignants comme un point négatif de ce type d'exercices (voir ci-dessus sous 4.3.1.), il nous semble important de discuter encore brièvement le point de vue des élèves sur cette question. De fait, si certains élèves ont trouvé la tâche particulièrement difficile et nous l'ont fait savoir dans leurs commentaires (voir les remarques de EB137, PG107, G134 ou EB213 dans le tableau 13 en annexe), d'autres se sont découverts une facilité au cours de l'exercice ou ont apprécié la tâche malgré sa difficulté :

*C'était cool. Même si au début, j'ai cru rien comprendre en fait c'était facile. (EB140)*

*L'activité était géniale mais un peu difficile, j'espère refaire un exercice comme celui-ci (G102)*

*J'ai trouvé intéressant de travailler à partir de document italien. Se n'est pas très facile mais j'ai beaucoup aimé! (G155)*

*Y avait des choses assez difficiles, mais sinon c'était assez intéressant. (G153)*

L'importance du thème de la fiche pour l'appréciation de sa difficulté apparaît par ailleurs

#### Chapitre 4

Activités en intercompréhension et curriculum scolaire: le point de vue des enseignants et des élèves

---

dans les remarques des élèves (pour rappel, le thème de la fiche a aussi été retrouvé comme facteur prédictif tant des évaluations subjectives que de la réussite de la tâche dans la phase quantitative du projet, voir chapitre 2):

*Je trouverai vraiment intéressant que les cours d'histoires soient désormais en d'autres langues, mais que les thèmes soient un peu plus faciles vu que les langues ne seraient pas forcément évidente à comprendre pour tout le monde. (G130)*

*Le sujet était mal choisit! (EB109)*

*Vue que c'était un thème déjà vue c'était plus facile de plus certain d'entre nous avons déjà fait une année de latin ce qui aide un peu. (PG45)*

En conclusion, la difficulté (réelle ou ressentie) de la tâche ne devrait pas être perçue par les enseignants comme un obstacle à l'utilisation d'exercices plurilingues dans des disciplines non-linguistiques telles que l'histoire (ou la géographie, l'éducation civique etc.), en particulier si ceux-ci servent de complément ponctuel à un cours en langue de scolarité, et sont préparés en amont puis complétés par un travail sur la discipline sous forme d'activité de synthèse par exemple.

Ce type d'exercices ne devrait par ailleurs pas être considéré par les enseignants et les élèves comme une méthode d'apprentissage des langues étrangères, sinon être traités uniquement comme ce qu'ils sont: des outils de travail utilisant des textes en langue source, permettant à la fois un travail sur le document original dans une perspective historique, et une initiation au déchiffrement de textes dans des langues inconnues.

# 5 Synthèse et conclusions

L'une des particularités du projet IPH est qu'il est par son essence même à la fois un projet de recherche scientifique visant à mieux comprendre les facteurs ayant une influence sur la capacité de locuteurs à comprendre un texte dans une langue inconnue, tout en ayant une portée très pratique en termes de didactique «intégrée» des langues et des disciplines non linguistiques par le biais d'exercices intercompréhensifs.

Ce focus à la croisée de la recherche et de la pratique didactique se doit de transparaître aussi dans ce dernier chapitre conclusif au cours duquel nous synthétiserons nos principaux résultats en les discutant à l'aune d'une implémentation d'exercices de type intercompréhensif dans les curricula d'histoire (ou d'une autre discipline non-linguistique telles que par exemple les sciences civiques ou la géographie).

## 5.1.

### **Des exercices intercompréhensifs en classe d'histoire: est-ce adapté pour tous les élèves ?**

La première grande question traversant ce projet de recherche concerne les différences entre élèves et demande si les exercices du type que nous proposons favorisent (et donc par là-même prétérissent) une certaine catégorie d'individus. Notre but n'est en effet pas de développer de manière «naïve» des fiches pédagogiques intégrant langue et discipline pour ensuite nous rendre compte que nous participons à creuser le fossé entre recherche en linguistique et enseignement réel des langues et des disciplines non-linguistiques.

Cette question parcourant en filigrane l'ensemble de notre projet de recherche, les questions la concernant sont multiples, de par leur nature et leurs perspectives. Le premier point à souligner est que nous n'avons pas trouvé dans notre première phase quantitative (chapitre 2) de **profils de personnalité** pour lesquels ce type de tâche n'est absolument pas adapté. En effet, si les extravertis et les personnes ouvertes aux nouvelles expériences tendent à ap-

précier la tâche plus que les personnes ayant scoré dans le pôle opposé de ces deux dimensions, la force des coefficients nous invite à penser que cette différence n'est pas de nature à empêcher les introvertis et les personnes n'appréciant pas la nouveauté de résoudre cette tâche avec intérêt.

Dans le même ordre d'idées, et peut-être de manière plus intéressante dans une perspective didactique, nous n'avons pas trouvé de différences en termes d'appréciation de la tâche et d'évaluation subjective de sa facilité/difficulté entre les trois **filières du secondaire I fribourgeois**. Dans ce sens, nous ne voyons pas d'obstacles à implémenter ce type de tâches dans les filières scolaires dites «basses». Au contraire, comme le relève, en nous remerciant, un élève de cette filière: «*Ce n'est pas tous les jours que nous faisons des cours «bilingues». C'était très sympa de l'avoir fait, surtout pour nous.*» (c'est nous qui soulignons) (EB145). Il est à noter que des évaluations de la tâche par les enseignants (chapitre 4), il ne ressort pas non plus de grands obstacles à utiliser ce type d'exercices dans l'une ou l'autre filière en particulier. Au contraire, apparaît dans leurs commentaires le fait que les élèves allophones de L1 romane (qui ne sont bien entendu pas l'apanage exclusif des filières «basses», mais qui y sont tout de même représentés en plus grand nombre que dans les filières dites «hautes») éprouvent du plaisir et ont plus de facilité à résoudre les exercices («éprouvent du plaisir à avoir de la facilité»). Dans le même ordre d'idées, l'analyse des protocoles verbaux récoltés dans la deuxième phase du projet (chapitre 3) a permis de mettre en évidence le fait que l'élève ayant le mieux réussi la tâche est une élève de la filière «basse» du secondaire I fribourgeois, qui a fait un bon usage de sa compétence élevée dans une autre langue romane (dans ce cas le portugais, sa L1).

Dans le cadre de ce projet de recherche, les élèves ont travaillé sur la fiche didactique de manière individuelle (dans le but, pour nous, de mesurer leur succès individuel). Il n'est pourtant pas exclu, voire à conseiller, d'utiliser les exercices développés en groupes, si possible avec pour chacun d'entre eux une personne ressource

## Chapitre 5

### Synthèse et conclusions

maitrisant une autre langue romane. L'avantage de cette configuration étant d'une part d'encourager la collaboration entre les élèves et ainsi de parvenir à une meilleure compréhension globale du texte, mais aussi de potentiellement permettre une prise d'expertise des élèves allophones, d'autre part.

Nous tenons toutefois à souligner que si les filières les plus basses apprécient la tâche dans la même mesure et ne la trouvent pas plus difficile que les filières hautes, nous avons tout de même trouvé des différences entre elles en termes de score et donc de réussite objective de l'exercice. Ce point ne parle pas en soi contre une utilisation ponctuelle d'exercices de type intercompréhensif dans ces filières mais tend plutôt à encourager un accompagnement plus important de la part du professeur (en termes de préparation curriculaire et de mises en commun et synthèses en langue de scolarité) que dans d'autres classes.

Un dernier point que nous tenons à rappeler ici concerne les facteurs linguistiques ayant une influence sur l'appréciation de ce type de tâches intercompréhensives. Il est en effet apparu de nos analyses quantitatives (et aussi, de manière anecdotique, des commentaires des élèves durant la troisième phase du projet), que plus que les compétences linguistiques, les **attitudes envers l'apprentissage des langues** ont un pouvoir prédicteur sur l'appréciation et l'évaluation subjective de facilité/difficulté de la tâche (mais pas sur le succès à la résoudre). Ainsi, ce type d'exercices peut potentiellement plaire en particulier aux élèves à l'aise avec l'apprentissage des langues étrangères, et par là-même leur donner envie d'élargir leur répertoire linguistique, pour le moins de manière réceptive. Ces élèves rapportant des attitudes positives envers l'apprentissage des langues étrangères se sentent en effet plus souvent aptes à lire des textes dans des langues inconnues en dehors du contexte scolaire que les autres élèves, ce qui constitue l'un des buts premiers de l'implémentation d'exercices intercompréhensifs dans les curricula.

## 5.2.

### Quelques conseils pour une implémentation réussie d'exercices intercompréhensifs dans les curricula

L'une des premières remarques pour l'implémentation de textes en langues-source concerne le **thème** de travail. Il est en effet ressorti de nos différentes analyses qu'un facteur primordial tant pour l'appréciation que pour la réussite de la tâche est l'attractivité du thème de la fiche didactique. Ainsi, il semble important de tenir en compte les intérêts des élèves et utiliser des exercices en langue inconnue pour les sujets pour lesquels les élèves tendent à éprouver de manière naturelle une envie de comprendre le texte. Dans cette perspective, nous avons développé 10 fiches didactiques destinées à l'usage en classe d'histoire au niveau du CO qui seront prochainement à disposition sur le site de l'Institut de plurilinguisme ou en contactant les auteurs du présent rapport de recherche.

En ce qui concerne les **stratégies de résolution** (chapitre 3), nos résultats permettent là aussi d'esquisser quelques lignes directrices. Il semble en effet par exemple qu'une surutilisation d'un certain type de stratégies (en particulier la recherche de cognates), bien que pertinente en termes de processus d'intercompréhension, ne constitue pas *la clé* absolue de la compréhension de textes en langue inconnue. Nous avons en effet observé d'une part des séquences où l'inférence du sens global du texte se base sur des cognates «inadéquats», et d'autre part des problèmes liés à la question des «faux-amis» tendant à amener des confusions pour la compréhension. Dans ce sens, nous avons mis au jour, au sein des protocoles verbaux de plusieurs de nos sujets, une difficulté à prendre de la distance pour une compréhension plus globale du texte et de son contenu historique, observant ainsi une tendance à se concentrer sur certains items lexicaux des énoncés facilement inférables. Ce manque de distance par rapport au texte pourrait être rapproché de difficultés transversales (i.e. non liées à la tâche intercompréhensive et apparaissant potentiellement aussi dans la lecture en

## Chapitre 5

### Synthèse et conclusions

---

L1). Nos données ont par ailleurs permis de montrer que des stratégies similaires aux stratégies de lecture en L1 (par exemple lire les questions avant le texte de manière à encadrer la lecture) peuvent être appliquées à la lecture de textes en langue inconnue pour une meilleure résolution ; ce qui constitue certainement un atout lorsque l'on imagine implémenter ponctuellement ce genre d'activités en classe régulière. Notre volet portant sur les stratégies de résolution a permis en outre de montrer que, si les apprenants en mobilisent tout un éventail, ils ne le font pas toujours avec succès. En effet, aucun lien entre choix stratégique et réussite à la tâche n'a pu être mis en évidence, ce qui peut tendre à montrer certains dysfonctionnements à la fois dans le choix d'une stratégie face à un type de tâche donné et également au sein du processus (l'espace-temps durant lequel la stratégie est à l'œuvre) propre à cette dernière. Cette hypothèse conduit naturellement à plaider en faveur d'un enseignement stratégique, décloisonné des disciplines scolaires enseignées, afin d'améliorer le rendement de ces dernières. L'activité en intercompréhension telle que nous l'avons construite permet en effet en même temps d'identifier les stratégies utilisées par les élèves et de remédier à celles qui se sont montrées défaillantes, par un simple exercice de *debriefing* collectif sous l'égide de l'enseignant, par exemple. De plus, le fait que, *malgré tout*, l'intercompréhension ait à voir avec l'enseignement des langues étrangères offre un bénéfice stratégique indéniable aux apprenants qui auraient l'occasion de s'y « frotter » ponctuellement durant l'année scolaire. Si ce point semble logique et naturel, celui mettant en relation les activités en intercompréhension et discipline historique l'est tout autant. En effet, nous l'avons relevé en introduction du présent rapport, l'attitude historique, que le plan d'études romand cherche à développer chez les élèves, aura tout à gagner de s'enrichir par un tel travail.

# 6 Références bibliographiques

## A

Acosta, J., & Mota, A. (2001). Transparence vs. Opacité : Lire une nouvelle langue, le portugais. *EuroCom-Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen*. Aachen: Shaker, 263–272.

Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt.

Aluja, A., Garcia, O., Rossier, J., & Garcia, L. F. (2005). Comparison of the NEO-FFI, the NEO-FFI-R and an alternative short version of the NEO-PI-R (NEO-60) in Swiss and Spanish samples. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 591–604.

Atkinson, R. L., & others. (1996). *Hilgard's introduction to psychology* (Vol. 12). Philadelphia, PA: Harcourt Brace College Publishers.

## B

Barnett, M. A. (1988). Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The Modern Language Journal*, 72(2), 150–162.

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47–67.

Berthele, R. (2008). Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins. In Mattheier K. J., & Lenz, A. (Hrsg.), *Dialektsoziologie/Dialect Sociology/Sociologie du Dialecte*. *Sociolinguistica*, 22, 87–107.

Berthele, R. (2011). On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks. *Applied Linguistics Review*, 2, 191–219.

Berthele, R., & Lambelet, A. (2009). Approche empirique de l'intercompréhension : répertoires, processus et résultats. *Revue de linguistique et de didactique des langues (LIDIL)*, 39(2009), 151–162.

Berthele, R., & Vanhove, J. (2014). Entre jeunes barbes et vieux de la vieille. Usages du répertoire plurilingue dans une tâche d'intercompréhension à travers les âges. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 99, 31–50.

Block, E. (1986). The Comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 463–494.

Brohy, C. (2008). Didactique intégrée des langues : évolution et définitions. *Babylonia*, 1(2008), 9–11.

Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (1998). The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, 26(1), 129–140.

## C

Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign language annals*, 22(1), 13–22.

Chi, M. T. H. (1997). Quantifying qualitative analyses of verbal data: A practical guide. *Journal of the Learning Sciences*, 6(3), 271–315.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1985). *The NEO personality inventory: Manual, form S and form R*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1989). *The NEO-PI/NEO-FFI manual supplement*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.



## Chapitre 6

### Références bibliographiques

- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor inventory (NEO-FFI)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of personality assessment*, 64(1), 21–50.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (2005). *NEO PI-R : livre d'items, formule S. Inventaire de personnalité*. Montréal: Institut de recherches psychologiques.
- Cyr, P., & Germain, C. (1998). *Les Stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé international.
- D**
- Dabène, L. (1995). Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires? *Etudes de linguistique appliquée*, 98(AVRJUI), 103–112.
- Dewaele, J.-M., & Furnham, A. (2000). Personality and speech production: A pilot study of second language learners. *Personality and Individual Differences*, 28(2), 355–365.
- Dewaele, J.-M., & McCloskey, J. (2014). Attitudes towards foreign accents among adult multilingual language users. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(3), 1–18.
- Dewaele, J.-M., & Wei, L. (2014a). Attitudes towards code-switching among adult mono- and multilingual language users. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(3), 235–251.
- Dewaele, J.-M., & Wei, L. (2014b). Intra- and inter-individual variation in self-reported code-switching patterns of adult multilinguals. *International Journal of Multilingualism*, 11(2), 225–246.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual review of psychology*, 41(1), 417–440.
- Digman, J. M., & Takemoto-Chock, N. K. (1981). Factors in the natural language of personality: Re-analysis, comparison, and interpretation of six major studies. *Multivariate Behavioral Research*, 16(2), 149–170.
- Doyé, P. (2005). L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. *Étude de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques DG IV. (édition bilingue anglais/français).
- Dressler, C., Carlo, M. S., Snow, C. E., August, D., & White, C. E. (2011). Spanish-speaking students' use of cognate knowledge to infer the meaning of English words. *Bilingualism: Language and cognition*, 14(02), 243–255.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040.
- E**
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87(3), 215–251.
- Eysenck, H. J. (1968). *Eysenck personality inventory manual*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (junior and adult)*. London: Hodder and Stoughton.

## Chapitre 6

## Références bibliographiques

## F

Famose, J.-P. (1991). Rôle des représentations cognitives de la difficulté de la tâche et de l'habileté du sujet dans l'apprentissage moteur et la motivation à apprendre. *L'apprentissage moteur. Rôle des représentations*. Paris: Revue EPS.

## G

Genoud, P. A., Gurtner, J.-L., & Reicherts, M. (2004). Perception des interactions maître-élèves. Thèse de doctorat présentée devant la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg, Suisse.

Ghapanchi, Z., Khajavy, G. H., & Asadpour, S. F. (2011). L2 motivation and personality as predictors of the second language proficiency: Role of the Big Five traits and L2 motivational self system. *Canadian Social Science*, 7(6), 148–155.

Godefroid, J. (2001). *Psychologie : science humaine et science cognitive*. Louvain la Neuve: De Boeck Supérieur.

Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological assessment*, 4(1), 26.

Gooskens, C. (2007). The contribution of linguistic factors to the intelligibility of closely related languages. *Journal of Multilingual and multicultural development*, 28(6), 445–467.

## H

Heine, L. (2005). Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16(2), 163–186.

Huteau, M. (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité*. Paris: Presses Universitaires de France.

## J

Jackson, C., & Lawty-Jones, M. (1996). Explaining the overlap between personality and learning style. *Personality and Individual Differences*, 20(3), 293–300.

Jiménez, R. T., García, G. E., & Pearson, P. D. (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 90–112.

## K

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212–218.

Kuusela, H., & Paul, P. (2000). A comparison of concurrent and retrospective verbal protocol analysis. *The American journal of psychology*, 113(3), 387–404.

## L

Lambelet, A. (2012). Des textes en langue source comme « îlots de plurilinguisme » en classe d'histoire : Une alternative à l'enseignement bilingue ? *Akten ZUG / APEPS: Zweisprachiger Unterricht: Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit / L'enseignement bilingue: Modèles, formation, continuité*. Retrieved from: [http://www.plurilingua.ch/media/publications/2012\\_BrohyAktenZUG\\_de.pdf](http://www.plurilingua.ch/media/publications/2012_BrohyAktenZUG_de.pdf)

Leow, R. P., & Morgan-Short, K. (2004). To think aloud or not to think aloud: The issue of reactivity in SLA research methodology. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(01), 35–57.

Lima, M. P. de. (2002). Personality and culture: The Portuguese case. In McCrae, R. R., & Allik, J. (Eds), *The Five-Factor model of personality across cultures. International and cultural psychology series*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 249–260.

## Chapitre 6

### Références bibliographiques

#### M

Malheiros-Poulet, M., Degache, C., & Masperi, M. (1994). L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes): stratégies d'accès au sens de textes narratifs. In Pochard, J.-C. (Ed.), *Actes du IXe colloque international « Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches. Profils d'apprenants »*, Saint-Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne, 335-350.

Masperi, 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. *Études de linguistique appliquée*, 104(OCTDEC), 491-502.

McCrae, R. R. (2002). NEO-PI-R data from 36 cultures. In McCrae R. R., & Allik, J. (Eds). *The Five-Factor model of personality across cultures. International and cultural psychology series*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 105-125.

Meara, P. (2005). *Llama, Language Aptitude Tests: The Manual*. Swansea: University of Wales. Retrieved from: [http://www.lognostics.co.uk/tools/llama/llama\\_manual.pdf](http://www.lognostics.co.uk/tools/llama/llama_manual.pdf)

#### N

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328.

#### O

Ozanska-Ponikwia, K., & Dewaele, J.-M. (2012). Personality and L2 use: The advantage of being openminded and self-confident in an immigration context. *EUROSLA Yearbook*, 12(1), 112-134.

#### P

Peyer, E., Kaiser, I., & Berthele, R. (2010). The multilingual reader: Advantages in understanding and decoding German sentence structure when reading German as an L3. *International Journal of Multilingualism*, 7(3), 225-239.

Piedmont, R. L., & Chae, J.-H. (1997). Cross-cultural generalizability of the Five-Factor Model of Personality Development and Validation of the NEO PI-R for Koreans. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28(2), 131-155.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. New Jersey: Merrill Englewood Cliffs.

#### S

Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338.

Shadbolt, D. R. (1978). Interactive relationships between measured personality and teaching strategy variables. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 227-232.

#### T

Taylor, K. L., & Dionne, J.-P. (2000). Accessing problem-solving strategy knowledge: The complementary use of concurrent verbal protocols and retrospective debriefing. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 413-425.

#### V

Van Someren, M. W., Barnard, Y. F., Sandberg, J. A., & others. (1994). *The think aloud method: A practical guide to modelling cognitive processes* (Vol. 2). London: Academic Press.

**Chapitre 6**Références bibliographiques

---

Vanhove, J. (2014). *Receptive multilingualism across the lifespan*. Fribourg: University of Fribourg. Retrieved from: <http://homeweb.unifr.ch/VanhoveJ/Pub/papers/Diss/VanhoveJ.pdf>

Vermunt, J. D. (1994). *Inventory of learning styles in higher education*. Netherlands: ICLON-Graduate School of Education, Leiden University.

**W**

Wokusch, S. (2005). Didactique intégrée: vers une définition. *Babylonia*, 4(2005), 14–16.

Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues: la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, 1(2008), 12–14.

# 7 Annexe

Elève	Commentaires des élèves apparaissant dans les QPA
EB106	Je trouve dommage que certain texte sois pas plus visible
EB109	le sujet était mal choisit!
EB110	Je suis Italien, pour moi, ce n'était pas vraiment de la découverte!
EB128	J'ai trouvé très intéressant. Ce n'est pas tous les jours que nous faisons des cours "bilingues". C'était très sympa de l'avoir fait, surtout pour nous. Un grand merci. J'espère qu'il y aura plus de méthode de ce genre-là.
EB129	Il n'y a que l'italien que je souhaite apprendre plus que tout.
EB130	Faire ça plus souvent !
EB133	L'activité était neutre pour moi. Si j'avais eu le choix, j'aurais bien pu la faire ou ne pas la faire.
EB137	c'était dur, je n'ai pas compris pourquoi on a fait ça.
EB140	c'était cool. Même si au début, j'ai vru rien comprendre en fait c'était facile.
EB213	trop difficile pour moi
G101	Je trouverai vraiment intéressant que les cours d'histoires soient désormais en d'autres langues, mais que les thèmes soient un peu plus faciles vu que les langues ne seraient pas forcément évidente à comprendre pour tout le monde
G102	L'activité était géniale mais un peu difficile, j'espère refaire un exercice comme celui-ci
G104	C'est une très bonne idée pour moi. J'ai trouvé intéressant et amusant. Après ça dépend des gens, quelque unes n'apprécient pas comme moi les langues étrangères. Excellent travail!
G105	Je ne trouve pas forcement super de travailler avec les autres langues en histoire; déjà dès que c'est en français j'ai de la peine, imaginer les consécances!
G106	c'était super!!
G114	pour la question 15.= cela dépend des langues
G116	je ne m'attendais pas à ce genre d'exercice. Je me suis donner de la peine mais ce n'est pas ce que je préfère faire. Mais ça vaut la peine de l'avoir fait et d'avoir participé
G118	je trouve que c'est plus intéressant de travailler sur des langues autres que le français et l'allemand
G119	C'était moyennement facile...Parce que c'ertain texte était relativement simple mais d'autre compliquer et certains mots difficiles a comprendre
G127	j'ai trouvé cette activité très bien et ce serait bien si on pouvait en faire plus souvent.
G128	j'aime bien l'activité, ça été fort intéressant. Si j'en avais l'occasion, je la referais.
G134	je trouve que l'on doit redoubler d'effort pour ce travail (c'est très fatigant).
G136	je trouve que cet exercice était intéressant car il m'a remontré ce qu'était la langue que j'ai toujours voulu apprendre.
G153	y avait des choses assez difficiles, mais sinon c'était assez intéressant.
G159	je trouve ça bien de faire des activités en italien, c'est plus facile à comprendre que l'allemand et l'anglais. C'est une belle langue.
G219	Je ne vois vraiment pas d'utilité une langue morte. Sa serait plus utile de mieux nous apprendre l'Anglais et l'allemand. Il y a des choses plus importantes à apprendre
G220	Je ne vois pas l'utilité, d'apprendre un texte en ancien français (inutile et incompréhensible)
G222	Cela dépend de la langue (étrangère)

**Tableau 13**  
Commentaires des élèves apparaissant dans les QPA

## Chapitre 7

## Annexe

Elève	Commentaires des élèves apparaissant dans les QPA
G229	J'ai bien aimé travailler avec des documents italiens.
G231	Il faudrait faire ça plus souvent. On apprend 2 choses à la fois: la langue, le texte
G241	L'exercice de la fiche précédente c'était bien surtout en italien (car je comprends) assez bien! Il faudrait ça plus souvent!
G243	Vous avez rien trouver de plus ennuyeux à nous faire faire??
G260	J'aime apprendre une langue étrangère, mais en dehors des cours d'histoire
PG103	J'ai aimé cette activité et si j'aurai le choix de la refaire je le refais car j'ai eu beaucoup de plaisir
PG107	J'ai trouvé l'activité très dure
PG110	Le latin m'a aidé à comprendre certains mots des textes
PG116	J'ai trouvé sympa de le faire en Italien car cela nous permet de d'apprendre l'italien en même temps même si je n'ai pas tout compris
PG117	C'était intéressant de travailler de cette manière même si je n'ai pas tout compris. Expérience à refaire mais après approfondir le sujet en français
PG122	J'ai trouvé intéressant de travailler à partir de document italien. Se ce n'est pas très facile mais j'ai beaucoup aimé!
PG123	Je trouve qu'on apprend pas grand chose parce qu'on comprend à peine le texte.
PG124	Je trouve intéressant de travailler dans une autre langue avec laquelle je n'ai jamais eu de rapport
PG125	On comprend en gros, pas dans les détails donc pour un examen c'est compliqué de répéter. Les questions ci-dessus se ressemblent.
PG140	on comprend en partie le texte mais les détails non. Les questions ci-dessus se ressemblent beaucoup.
PG142	le document était assez facile à comprendre, mais les questions aussi, donc je serais incapable d'écrire un texte ou de donner des règles précises. Peut-être que le fait d'aller souvent en Italie chez des amis à mon père m'a aidé...
PG151	On ne peut pas comprendre tous les détails et moi je n'aime pas trop car j'ai l'impression de rien comprendre.
PG152	Certains textes étaient pas très visibles on avait un peu de mal à voir les lettres
PG158	C'est bien seulement si c'est écrit en lettre et pas en signe (Russe, arabe)
PG165	J'ai trouvé très intéressante et originale cette activité. Si on pouvait refaire une activité comme celle-là en cours d'histoire, ce serait génial!
PG167	Quand le texte est dans une autre langue, j'ai l'impression que l'on retient plus les informations importantes.
PG168	On ne peut pas comprendre les détails dans une langue étrangère qu'on ne connaît pas. On comprend que les mots qui ressemblent au français.
PG170	C'était très intéressant car j'aime beaucoup les langues.
PG226	Beaucoup de mot, j'ai du deviné, apprendre une nouvelle langue ne m'intéresse pas forcément. C'était dur
PG229	Le latin c'est dur
PG230	Ce serait mieux dans une langue qu'on apprend comme l'anglais ou le français ou l'allemand
PG239	On comprend rien au latin
PG245	Vue que c'était un thème déjà vu c'était plus facile de plus certain d'entre nous avons déjà fait une année de latin ce qui aide un peu.
G153	Il y avait des choses assez difficiles, mais sinon c'était assez intéressant.

## Chapitre 7

### Annexe

Titre	Sources et langues sources	Insertion dans le PAF SHS 32 <sup>20</sup> (2012)
Il Millione ou Le Devisement du Monde	Polo, M. (1292), <i>Il Millione</i> (extraits). Sabir (mélange de vieux français et de pisan).	13 <sup>e</sup> siècle: un monde qui change: introduction aux grandes découvertes.
Los viajes de Cristóbal Colón	Journal de bord de Colomb (extraits), gravure. Espagnol.	15 <sup>e</sup> siècle: un monde qui change: grandes découvertes et empires coloniaux.
Les 93 thèses de Luther	Sélection de 11 thèses, gravure. Latin.	16 <sup>e</sup> siècle: un monde qui change et des idées qui changent le monde: Réforme.
L'éducation humaniste, Rabelais	(Extrait). Vieux français.	16 <sup>e</sup> siècle: un monde qui change et des idées qui changent le monde: Humanisme.
Katilyon la chorchyère	Chassot, R. (1905). <i>Katilyon la chorchyère</i> (extraits). Patois fribourgeois (franco-provençal).	17 <sup>e</sup> siècle: Histoire suisse et/ou régionale (donné au choix de l'enseignant par le PAF).
La saga del San Gottardo	Sélection d'articles de la <i>Gazzetta Ticinese</i> (1872-1882). Italien.	19 <sup>e</sup> siècle: histoire suisse: des innovations qui changent le monde et/ou insertion possible dans «La montagne: entre démons et touristes». Point d'entrée potentielle dans une thématique transverse portant sur les conditions de vie des ouvriers.
A Portugesa	Hymne national sous la monarchie portugaise, hymne national après la révolution de 1890, drapeaux. Portugais.	19 <sup>e</sup> siècle: les contestations, chute de la monarchie, création des États modernes.
El ascenso del imperialismo estadounidense (1898)	Traité de Paris, 1898 (extraits), hymne national philippin, dessins de presse. Espagnol.	19 <sup>e</sup> -20 <sup>e</sup> siècles: impérialisme et colonisation, essor des États-Unis comme puissance mondiale.



## Chapitre 7

### Annexe

---

#### Objectifs et progression des apprentissages (PER SHS 32, CIIP 2010)

---

##### *Progression des apprentissages*

Démarche historique : analyse de la nature des sources historiques, analyse de témoignages, confrontation entre mythe et réalité, analyse de la construction des périodes historiques par les choix d'événements, analyse des conséquences immédiates ou à long terme d'un événement sur la périodisation.

##### *Études des permanences et changements dans l'organisation des sociétés*

Études des rencontres, échanges, affrontements entre les cultures.

---

##### *Progression des apprentissages*

Démarche historique : analyse de la nature des sources historiques, analyse de témoignages, confrontation entre mythe et réalité, analyse de la construction des périodes historiques par les choix d'événements, analyse des conséquences immédiates ou à long terme d'un événement sur la périodisation.

##### *Études des permanences et changements dans l'organisation des sociétés*

Études des rencontres, échanges, affrontements entre les cultures.

---

##### *Progression des apprentissages*

Démarche historique : analyse de la nature des sources historiques, analyse de la construction des périodes historiques par les choix d'événements, analyse des conséquences immédiates ou à long terme d'un événement sur la périodisation.

##### *Études des permanences et changements dans l'organisation des sociétés*

Mise en évidence du contexte d'apparition et de diffusion d'une religion.

---

##### *Progression des apprentissages*

Démarche historique : analyse de la nature des sources historiques, analyse de la construction des périodes historiques par les choix d'événements, analyse des conséquences immédiates ou à long terme d'un événement sur la périodisation.

##### *Études des permanences et changements dans l'organisation des sociétés*

Analyse des liens entre religions et entre les religions et d'autres valeurs.

---

##### *Progression des apprentissages*

Démarche historique : analyse de la nature des sources historiques, confrontation entre mythe et réalité.

##### *Études des permanences et changements dans l'organisation des sociétés*

Influence du fait religieux, identification des caractéristiques d'une société.

---

##### *Progression des apprentissages*

Démarche historique : analyse de la nature des sources historiques, comparaison de la représentation d'un événement dans le passé et actuellement.

##### *Études des permanences et changements dans l'organisation des sociétés*

Mise en évidence des modes de résolution ou de justification des inégalités sociales.

---

##### *Progression des apprentissages*

Démarche historique : analyse de la nature des sources historiques, comparaison de différentes sources sur un même thème.

##### *Études des permanences et changements dans l'organisation des sociétés*

Explication des concepts de pouvoir et de système politique.

---

##### *Progression des apprentissages*

Démarche historique : analyse de la nature des sources historiques, comparaison de différentes sources sur un même thème, analyse de la construction des périodes historiques par les choix d'événements, analyse des conséquences immédiates ou à long terme d'un événement sur la périodisation.

##### *Études des permanences et changements dans l'organisation des sociétés*

Études des rencontres, échanges, affrontements entre les cultures.

---

#### Tableau 14

Fiches pédagogiques à disposition



