



**HAL**  
open science

# Lire et comprendre en langue étrangère : la méthodologie promue par l'intercompréhension

Sandrine Caddéo

► **To cite this version:**

Sandrine Caddéo. Lire et comprendre en langue étrangère : la méthodologie promue par l'intercompréhension. *Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie*, 2015, Entrée dans l'écrit et entrée par l'écrit en langues étrangères et secondes, N°179, pp.281 - 288. 10.3917/ela.179.0281 . hal-04058126

**HAL Id: hal-04058126**

**<https://hal.science/hal-04058126>**

Submitted on 4 Apr 2023

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

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



# Lire et comprendre en langue étrangère : la méthodologie promue par l'intercompréhension

**Sandrine Caddéo**

DANS **ÉLA. ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE** 2015/3 (N° 179), PAGES 281 À 288  
ÉDITIONS **KLINCKSIECK**

ISSN 0071-190X

ISBN 9782252039809

DOI 10.3917/ela.179.0281

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-ela-2015-3-page-281.htm>



**CAIRN.INFO**  
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour Klincksieck.**

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# LIRE ET COMPRENDRE EN LANGUE ÉTRANGÈRE : LA MÉTHODOLOGIE PROMUE PAR L'INTERCOMPRÉHENSION

*Résumé : La méthodologie de l'intercompréhension exploite des techniques didactiques très spécifiques pour former à la lecture/compréhension de plusieurs langues en un temps de formation relativement court. Sa perspective pratique et ses objectifs modestes garantissent son succès ; ce qui inscrit l'intercompréhension dans les outils alternatifs intéressants pour aider l'apprenant à réfléchir sur son rapport à l'apprentissage des langues.*

Dans le domaine didactique, l'« intercompréhension » a plus de vingt ans, comme l'attestent les dates de publication des premières méthodes : les années 90. Pour autant ses applications restent relativement timides et parcelaires malgré la dynamique de nombreuses équipes européennes<sup>1</sup> qui l'intègrent dans une politique éducative plus large : le développement du plurilinguisme. La raison en est peut-être que l'intercompréhension – qu'elle soit associée à une méthode, une approche ou une méthodologie (cf. Jamet, 2010) – est une voie parmi d'autres d'entrée dans les langues. Les objectifs généraux qu'elle affiche, à savoir l'acquisition d'une certaine forme d'autonomie dans la compréhension, écrite et/ou orale, de plusieurs langues étrangères<sup>2</sup>, sont pourtant avantageux - les formations sont plutôt courtes, de 30 à 40 heures - et innovants<sup>3</sup> – on ne vise qu'une compétence.

Au-delà, outre le fait qu'elle révèle une grande diversité de *skills* (compétences, connaissances) et qu'elle joue sur les attitudes, une telle approche des langues apporte également un socle tout à fait intéressant pour l'apprentissage des langues.

- 
1. De 2008 à 2011, dans le cadre du programme européen Lifelong Learning Programme, piloté par F. Capucho, une cinquantaine d'institutions européennes ont travaillé ensemble pour le développement de l'intercompréhension (<http://www.redinter.eu/web/>)
  2. Voir cependant l'étude épistémologique menée par Ollivier (2013)
  3. Voir aussi Capucho (2011).

Nous nous proposons de rappeler les principales caractéristiques de la méthodologie de l'intercompréhension écrite<sup>4</sup>, celles qui peuvent représenter les clés d'entrée dans les langues.

## 1. IMMERSION ET TRANSFERT

De nombreuses méthodes s'adressent à des publics d'apprenants déjà lecteurs<sup>5</sup>. La toute première tâche mettant en situation l'apprenant à lire et à comprendre des supports écrits en langues étrangères, l'immersion est en effet immédiate et elle est de nature variée.

L'immersion est d'abord linguistique, puisque le matériau mis à disposition se décline dans les langues visées sans qu'il y ait forcément une traduction systématique dans la langue de l'apprenant. Cette « plongée » directe peut paraître déroutante à des débutants, mais elle accessible pour au moins deux raisons : la transposition qui valide la compréhension se fait en L1, et un certain nombre de paramètres sont relativement bien contrôlés (cf. partie 2) pour qu'une présentation au préalable du système des langues et du lexique ne soit nécessaire.

L'immersion est également en lien avec les activités proposées, qui rappellent, autant que possible, celles du quotidien (lire la presse, suivre une recette de cuisine, réserver une chambre d'hôtel, etc.), et avec les actions qu'elles induisent : prélever de l'information, répondre à des questions, suivre des consignes, communiquer.

En privilégiant des conditions connues, les méthodologies en intercompréhension favorisent le processus de transfert, qui correspond *grosso modo* à notre capacité de mobiliser ce que l'on sait déjà pour réagir à des situations inédites ou pour résoudre des problèmes apparemment nouveaux (voir aussi Escudé & Janin, 2010 : 44 et suivantes). Dans le domaine de la compréhension interlangue, les situations naturelles privilégiant de telles pratiques sont nombreuses. Elles sont observables dans des conditions linguistiques et/ou géographiques spécifiques<sup>6</sup> : langues parentes dans un même pays, comme en Espagne entre le castillan et le catalan ; ou dans des pays voisins (certaines pays scandinaves<sup>7</sup>) ou entre communautés vivant près des frontières, etc. ; ou le bilinguisme au sein des familles (parents ou générationnel). Elles s'observent également dans des situations transitoires lors de déplacements professionnels ou touristiques, et même en lien avec des tâches ponctuelles (comprendre des messages de type mails, les modes d'emploi...)

La situation linguistique de la France (une langue officielle dominante) privilégie une perspective plutôt tournée vers des pratiques transitoires et

4. Nous avons écarté la dimension orale en tant qu'objectif, qui n'est pas liée à la thématique de la revue, mais ce niveau ré-intervient à l'intérieur même de la visée de la compréhension de l'écrit.

5. La question du public ciblé est discutée plus bas.

6. Dans ces situations, les compétences ne relèvent évidemment pas de la seule compréhension ; elles sont aussi très souvent présentes en production.

7. Cf. Robert (2004).

ponctuelles. Dans ce cadre, les locuteurs – qu’ils aient ou pas déjà expérimenté la compréhension en LE – ont besoin d’être guidé ; ce qui revient à les aider à identifier les bases du transfert<sup>8</sup>. Avec la méthodologie de l’intercompréhension, un apprenant est donc guidé à transférer ses habiletés avant même tout enseignement d’une ou de plusieurs langue(s) cible(s). Les objectifs sont leur automatISATION dans des contextes variés ; la spécificité des méthodes en intercompréhension est d’offrir de travailler seulement sur la compétence de compréhension, mais sur un panel de langues ; ce qui est assez inhabituel dans le paysage des méthodes d’apprentissage des langues, qui visent généralement l’ensemble des compétences<sup>9</sup> et une seule langue à la fois.

Les compétences activées en lecture/compréhension sont décrites dans plusieurs sources dont le CARAP<sup>10</sup>. Ce « cadre de référence pour les approches plurielles » décline ses descripteurs en « savoir », « savoir être » et « savoir-faire ». Nous considérons cependant que ce qui est décrit comme « ressources » est extrêmement complexe à pré-déterminer chez chaque apprenant. Par exemple, un locuteur peut savoir que les langues ont des liens de parenté, sans pour autant être capable d’utiliser cette ressource de manière opérationnelle dans une situation donnée. Les différents niveaux de « savoir » mentionnés par le CARAP peuvent donc exister à l’état latent chez les individus ou peuvent être mobilisés vers une langue (Langue 1 ou langue 1 et langue 2) sans que soit envisagée leur extension à d’autres langues (par exemple « je sais lire de l’anglais », mais pas d’autres langues).

L’enseignement de la lecture/compréhension en plusieurs langues doit cependant préjuger d’un certain nombre de compétences pour les solliciter chez l’apprenant et l’aider à les transférer. Être compétent en lecture/compréhension requiert en effet de mobiliser un certain nombre de savoir et de savoir-faire de plusieurs niveaux. Les travaux en psycholinguistique s’intéressent à l’ensemble des processus impliqués vers la L1 ou vers des LE (cf. entre autres Gaonac’h, 2000), et la méthodologie de l’intercompréhension, dans sa perspective didactique, essaie d’agir sur certains d’entre eux, en les présentant comme outils opérationnels et stratégiques.

Par exemple, l’habileté d’un lecteur pourra se mesurer à des paramètres tels que la fluidité et la rapidité, qui rendent compte d’une lecture privilégiant l’approche globale. Cependant, cette habileté se perd généralement dans la lecture d’une langue non connue, même un bon lecteur peut revenir sur du décryptage par le détail, qui ralentit et complique considérablement l’accès au sens. Une telle phase, décourageante doit être rapidement dépassée, d’où l’importance de contrôler certains paramètres.

8. Dans le domaine de l’intercompréhension, Meissner *et al.* (2004) identifient trois types de transfert : le « transfert intralinguistique (à l’intérieur d’une même langue) », le « transfert interlinguistique [...] qui va au-delà d’une seule langue » et le « transfert didactique » qui correspond au savoir opérationnel acquis par l’expérience (p. 24).

9. Nous rappelons que les premières méthodes datent de la fin des années 90 (plus un historique, cf. Escudé & Janin, 2010 ; Caddéo & Jamet, 2013).

10. cf. <http://carap.ecml.at/>

## 2. LES CONDITIONS D'UN TRANSFERT RÉUSSI

Les visées didactiques d'une formation par l'intercompréhension sont diverses (cf. Caddéo, 2012 : 159), mais elles se rejoignent par la place accordée à la dimension typologique, quelle que soit l'entrée qu'elle privilégie : les supports, le profil des apprenants ou les langues ciblées.

Les langues retenues appartiennent généralement à une même famille, et ce sont les langues romanes qui ont été les plus exploitées. Avec le terme « famille », on s'attend à un ensemble de caractéristiques communes, qui vont en effet faciliter l'exercice de transfert : un même sens de lecture (gauche à droite), une tradition orthographique similaire (le matériau graphique), un héritage commun (au niveau du stock lexical ou de l'organisation morphologique et syntaxique), etc.

Le principe de proximité a cependant été décliné de plusieurs manières, par exemple la notion de parenté a été élargie, et Castagné (2007) a développé celle de langues voisines en montrant comment des langues comme l'anglais et le français pouvaient être proches grâce à leur histoire<sup>11</sup>. Dans l'approche actionnelle, la question de la proximité n'est plus envisagée entre langues, mais par le type de tâches demandées, comme l'exploite C. Ollivier avec InterCom<sup>12</sup>, qui annonce sur la page d'accueil :

INTERCOM vous propose de vous mettre dans la situation d'une personne partant en Autriche, en Bulgarie, en Grèce et au Portugal et de vous rendre compte que vous êtes capables de comprendre et faire beaucoup de choses dans les langues de ces pays (commander et acheter des vêtements, trouver un logement, trouver votre chemin, préparer un voyage, comprendre et réaliser une recette de cuisine)

Certaines tâches quotidiennes « traversent » les cultures et relèvent d'une expérience partagée.

Si l'approche actionnelle exploite l'expérience commune pour faciliter l'entrée dans des langues très différentes, dans d'autres méthodes, ce sont les supports écrits qui ont fait l'objet d'une sélection très contrôlée, avec une attention portée aux types discursifs. Par exemple, la presse fournit des matériaux intéressants parce que la rédaction relève généralement d'un standard international et parce que les contenus peuvent renvoyer à des connaissances collectives (faits divers, découvertes scientifiques, événements culturels, etc.). Dans la littérature, les romans seront moins immédiatement accessibles, mais certains contes, très connus, seront exploitables (cf. *Le chat botté* dans *Itinéraires romans*<sup>13</sup>). Les documents très spécialisés (en lien avec une profession ou de nature technique, etc.) seront envisageables pour les publics correspondants, qui en ont l'habitude, etc. Pour chaque type, les sélections doivent tenir compte de plusieurs facteurs comme, entre autres, le niveau de langue (le registre familier se révèle plus difficile d'accès que

11. Voir aussi Éloy, 2004 et Éloy, J.-M. & Ó Hifearnáin, 2007.

12. <http://www.intercomprehension.eu/> (vérifié le 20/04/2015)

13. [http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itinéraires\\_romans/fr](http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itinéraires_romans/fr), (vérifié le 20/04/2015)

le registre standard) ou les contenus (toute thématique n'éveille pas forcément l'intérêt).

Les supports font partie des paramètres qui contribuent à mesurer les succès ou les échecs des objectifs, tout autant que les profils des apprenants. Ces derniers sont cependant d'une telle diversité qu'il est difficile d'évaluer finement et de manière homogène ce qui relève du savoir collectif (savoir être, savoir faire et savoir-faire) à un âge donné, et une grande partie des méthodologies de l'intercompréhension recourt à des degrés de généralisation<sup>14</sup>. Ainsi, retrouve-t-on des catégories de lecteurs selon qu'ils sont faibles, moyens ou bons, souvent en lien avec une tranche d'âge et presque toujours pour des publics « éduqués » ou en cours de scolarisation<sup>15</sup>.

Même si pour chaque paramètre contrôlé, une part d'inconnues subsiste, les bénéfices d'une telle formation en langues restent majeurs et diversifiés (cf. partie 4). Avec les techniques didactiques, l'apprenant acquiert principalement une grande autonomie.

### 3. TECHNIQUES DIDACTIQUES

Si l'on peut confronter d'emblée l'apprenant à l'exercice de lecture/compréhension sans requérir de lui des connaissances sur les langues cibles, c'est parce qu'on sait quelles informations lui fournir pour l'aider à progresser<sup>16</sup>. Les choix didactiques dépendent des objectifs en jeu et du type de tâches demandées. Un certain nombre de protocoles et de consignes sont associés aux méthodes<sup>17</sup> et des formations de formateurs sont régulièrement proposées par les différentes équipes.

Un des premiers objectifs est de permettre à l'apprenant de garder ses réflexes de bon lecteur car si la langue est nouvelle, la tâche, elle, ne l'est pas. Pour cela, il faut ré-automatiser les processus déjà acquis : encourager une approche globale plutôt qu'un décryptage par le détail ; construire du sens en développant une représentation mentale au fur et à mesure de la lecture (ce qui stimule les inférences) ; s'appuyer sur des indices extra-linguistiques (images, structure du texte, thématique, etc.).

14. Caddéo & Jamet (2011) ont rédigées des fiches descriptives des méthodes en lien avec l'intercompréhension. Les profils des publics ciblés y sont mentionnés pour chacune d'entre elles lorsque l'information était accessible.

15. À noter cependant quelques projets différents, comme le développement de l'enseignement de l'intercompréhension dans les milieux pénitentiaires italiens, piloté par Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena).

16. Le succès obtenu dépend cependant d'un grand nombre de facteurs à la fois internes au texte (son environnement, par exemple) et externes (par exemple le profil du lecteur). Dans certaines méthodes, les outils didactiques ont été élaborés après une phase expérimentale basée sur l'observation de situation d'apprentissage et/ou l'étude de données (cf. entre autres, Blanche-Benveniste & Valli, 1997 ; le numéro 28 de la revue LIDIL (2003) dirigé par Degache ; Garbarino, dans ce numéro même).

17. Cf. Caddéo & Jamet, 2013, p. 125 et ss.

D'autres mécanismes relèvent du niveau linguistique et s'appuient sur la notion de rapprochement. Sur la question du lexique, le lecteur est encouragé à « reconnaître » les unités en les rapprochant de ce qu'il connaît déjà. Il existe des degrés de transparence lexicale plus ou moins importants entre les langues en présence : langue(s) de l'apprenant/langue(s) de travail (cf. entre autres, Castagne, 2007), et par ce biais, le recours à un dictionnaire ou à la mémorisation de listes de mots devient une étape secondaire pour entrer dans les nouvelles langues. Si l'unité par elle-même n'en rappelle aucune, elle peut être devinée grâce à son contexte proche (phénomène de la collocation) ou par inférence (lien entre la signification du texte et les attentes).

La même recherche de « proximité » est envisagée au niveau grammatical. La perspective comparée est redéfinie à la lumière de l'exercice même de compréhension ; ce qui permet de proposer de nouveaux outils plus pratiques, même s'ils sont moins exhaustifs (Caddéo, 2012, p. 170-172). Par exemple, pour que des lecteurs francophones accèdent facilement à la compréhension écrite du portugais, les informations fournies peuvent être sélectionnées selon les critères suivants :

[...] il faut distinguer très clairement les spécificités du portugais, les spécificités des langues ibériques et les spécificités d'un sous-groupe des langues romanes par rapport au français, qui présente plus souvent un système différent. [...]. Au final, nous retenons moins d'une vingtaine de phénomènes touchant à la fois le lexique, la morphologie et la syntaxe du portugais. (Caddéo & Lopés, 2013)

Enfin, nous accordons une grande importance à ce qui relève du degré de compréhension. Les approximations ou les reformulations globales sont acceptées dès qu'elles attestent d'une compréhension satisfaisante (Blanche-Benveniste, 2005). Le calcul d'un tel paramètre est complexe et relève parfois d'une certaine subjectivité. L'objectif n'étant généralement pas d'obtenir une traduction, l'exercice relève plutôt de la transposition telle qu'elle se réaliserait dans une lecture non oralisée. On s'accorde à corriger essentiellement les contre-sens.

#### 4. EN CONCLUSION : LES ATOUTS

Les différents bénéfices constatés après une formation à l'intercompréhension sont nombreux et de nature différente :

- l'accès à un nouveau savoir-faire - lire/comprendre en LE -, se manifeste par l'identification ou la conscientisation des opérations en jeu dans la lecture/compréhension. S'ensuivent une sorte de mécanisation et une routine qui sont susceptibles d'être transférées à des situations plus diversifiées ;
- à la technique du « par cœur », se substituent le principe de résolution d'un problème et une mémorisation par imprégnation ; ce qui peut être considéré comme une nouvelle forme de connaissances des langues ;
- le travail mené sur plusieurs langues de manière simultanée et les objectifs modestes jouent sur les attitudes et les représentations avec, par exemple, la diminution de la notion de distance et d'étrangeté perçues entre sa langue et les autres et les autres entre elles. Une attitude positive s'installe ;

– le procédé systématique de comparaison des langues redessine l'échelle des difficultés. Envisager d'aller du connu vers du moins connu par le jeu des transparences, la notion de « vrais amis », les airs de famille, etc. rend l'accessibilité à des langues nouvelles plus immédiate.

La méthodologie de l'intercompréhension écrite, grâce à ses différents atouts, peut représenter un outil didactique en soi facilitant l'apprentissage des langues.

Sandrine CADDÉO

Université d'Aix-Marseille – LPL UMR 7309

## BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHE-BENVENISTE, C. & VALLI, A. 1997. « L'expérience *EuRom4* : comment négocier les difficultés ? », *Le français dans le monde*, n° spécial, janvier 1997, p. 110-115.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. 2005. « Accepter l'approximation dans l'apprentissage » *Le français dans le monde*, n° 340, juillet-août 2006, p. 25-26.
- CADDÉO, S., JAMET, M.-CH. 2013. *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette, Coll. F.
- CADDÉO, S. & LOPÉS, S. 2013. « Que nous enseigne la méthode *EuRom5* pour accéder rapidement à la compréhension du portugais ? », *Passages de Paris*, n° 8 (disponible en ligne : <http://www.apebfr.org/passagesdeparis/>, vérifié le 20/04/2015).
- CADDÉO, S. 2012. « Langues romanes et enseignement simultané », dans Causa (dir.) *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck, p. 158-184.
- CAPUCHO, F. 2011. « L'intercompréhension : l'innovation déclinée au passé, présent et futur », *Redinter-Intercompreensão*, 3, p. 15-36.
- CASTAGNE, E. 2007. « Transparences lexicales entre langues voisines », dans E. Castagne (éd.), *Les enjeux de l'intercompréhension*, Reims, p. 155-166.
- ÉLOY, J.-M. (éd.) 2004. *Des langues collatérales. Problèmes linguistiques, sociolinguistiques et glottopolitiques de la proximité linguistique*. Paris : L'Harmattan (coéd. CEP), 2 vol.
- ÉLOY, J.-M. & Ó hÍFEARNÁIN, T. 2007. *Langues parentes, langues collatérales*. Paris : L'Harmattan.
- ESCUDE, P. & JANIN, P. 2010. *Le point sur l'intercompréhension*. CLE International.
- DEGACHE, C. (dir.) 2003. « Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues, de Galatea à Galanet », *Lidil* n° 28, décembre 2003, Grenoble : Lidilem, p. 5-21 (disponible en ligne : <http://lidil.revues.org/document1723.html>, vérifié le 20/04/2015).
- GAONAC'H, D. 2000. « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive », *AILE*, 13 (disponible en ligne : <http://aile.revues.org/970>, vérifié 20/04/2015).
- JAMET, M.-C. 2010. « L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? », *Publiforum*, n° 11

- (revue online, vérifié le 20/04/2015 : [http://publiforum.farum.it/ezine\\_articles.php?art\\_id=144](http://publiforum.farum.it/ezine_articles.php?art_id=144)).
- MEISSNER, F.-J., MEISSNER, C., KLEIN, H. G., STEGMANN, T. D. (eds) 2004. *EuroCom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ*. Aachen : Shaker-Verlag.
- OLLIVIER, C. 2013. « Tensions épistémologiques en inter-compréhension », *Les cahiers d'Adèle*, vol.10, n° 1, p. 5-27.
- ROBERT, J.-M. 2004. « Les langues voisines en Scandinavie », *Études de linguistique appliquée*, 136, p. 465-476.
- VRAJITORU, A. 2009. « La méthode « EuRom4 » utilisée pour l'apprentissage de la langue roumaine », dans C. Congalves & D. Groux (dirs), *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants*, p. 459-472.