

L'apprentissage de transfert par les jeunes apprenants

1. L'intercompréhension en contexte scolaire en Allemagne

Pour l'intercompréhension romane dans des contextes germanophones, il existe notamment des études réalisées avec des élèves du secondaire et des étudiants universitaires de langue allemande et de toutes disciplines confondues avec cependant une forte proportion de romanistes (cf. par ex. Meissner 1997, Meissner/Burk 2001, Müller-Lancé 2003, Böing 2004, Behr 2007, Bär 2009, Meissner 2010, Meissner/Morkötter 2009). Dans les pays romanophones, plusieurs projets adressés explicitement aux jeunes apprenants de langue maternelle romane ont vu le jour, dont *euro-mania* (Escudé 2010), *Itinéraires romans* (Álvarez/Tost 2008) ou le nouveau projet de l'ATILF sur l'enseignement de l'étymologie. Jusqu'à présent, l'approche intercompréhensive dans un contexte germanophone dès le début du secondaire reste une *terra incognita* que le projet décrit dans cet article se propose de découvrir.

Quels sont les atouts linguistiques, hormis les ressources volitionnelles, dont les jeunes élèves germanophones disposent lors qu'ils abordent une première langue romane ? Conformément au linguiste Mario Wandruszka (1979) qui parlait du « multilinguisme interne » de chaque langue, une des plus grandes ressources de ces jeunes apprenants est fournie par la langue qu'ils connaissent le mieux, à savoir leur langue maternelle. Néanmoins, il s'agit d'un argument à relativiser. Ceci est dû au fait que, dans les lexiques des enfants germanophones, la proportion de mots d'étymologie germanique dépasse de loin celle d'autres familles linguistiques. Autrement dit, la partie des 'Fremdwörter'¹ connue par les enfants de cet âge est nettement inférieure à celle d'un adulte familiarisé avec la lecture de la presse « sérieuse » ou de publications d'une discipline universitaire. Quant à la première langue étrangère scolaire, en général l'anglais, les connaissances ne sont que celles d'un apprenant débutant en cette langue. Un autre argument à considérer concerne le caractère du lexique de l'anglais en tant que langue étrangère « didactisée ». Tandis que les mots de la langue quotidienne appartiennent largement aux origines germaniques de l'anglais, les mots savants (latins, romans, grecs) font plutôt partie du registre « théorique ». En référence aux termes et niveaux du CERL, il s'en suit que la proportion de germa-

¹ Force est de souligner que les termes de la linguistique française comme *xénisme*, *mot savant*, *mot populaire*, etc. ne se prêtent pas à la description des vocabulaires germaniques où on distingue entre *Fremdwort* (lexème d'origine étrangère facilement identifiable: *Phantasie*, *Tragödie*, *Grammatik*, *Adjektiv*) et *Lehnwort* (assimilé: *Kamin*, *Pfirsich*, *Tomate*, *Kartoffel*).

nismes est plus importante pour les niveaux A1 et A2 que pour les B1 (Meissner 1991, 199). Autrement dit, l'anglais comme langue étrangère déploie son potentiel linguistique transfériel par rapport à l'apprentissage d'une langue romane plutôt à partir du niveau de compétence A2+/B1 que A1, à travers le traitement de thématiques théoriques plutôt que concrètes.

2. Le projet : « L'intercompréhension précoce au début de l'enseignement secondaire »

Entretemps, il est généralement connu que l'approche intercompréhensive ne permet pas seulement le développement rapide d'une compétence réceptive dans une ou plusieurs langues à l'intérieur d'un groupe de langues, mais qu'elle est aussi une puissante stratégie de sensibilisation à l'apprentissage des langues en général.

Mais à partir de quel âge les avantages de l'approche intercompréhensive peuvent-ils être exploités en faveur de l'apprentissage du plurilinguisme ? Notons que d'après les statistiques européennes Eurostat (2012, 142sq.²) et selon l'étude quantitative *Pour le multilinguisme : Exploiter à l'école la diversité des contextes européens* (Androulakis et al. 2007, 216sq.) qui se révèle plus explicite sur ce point, l'offre des langues étrangères en milieu scolaire est de loin le facteur le plus important pour la formation du plurilinguisme des citoyens. Et ajoutons, plus c'est tôt et mieux c'est (Meissner 2011a, 270). Cependant, une réflexion langagière est souvent considérée comme inappropriée aux enfants (cf. Wagner 2009, 64) bien que des études effectuées à l'école primaire aient montré une capacité des élèves à découvrir des régularités (cf. p. ex. Kolb 2007, Oomen-Welke 2006, Wagner 2009). Comme notion de travail, nous utilisons le terme de l'intercompréhension *précoce*. Il va sans dire que ce terme demandera d'autres précisions au fur et à mesure que d'autres contextes seront concernés.

En référence à notre étude, l'intercompréhension *précoce* sera définie comme « intercompréhension au début de l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère dans le cadre du secondaire ». Pour la plupart des élèves allemands, il s'agit d'un pas important dans leurs biographies langagières. Quant aux langues-cibles, l'intercompréhension implique la rencontre d'une langue appartenant à une autre famille que la langue maternelle. (Rappelons que l'anglais dispose d'une structure largement germanique.)

2.1. La question des langues cibles en intercompréhension précoce dans la perspective germanophone

Le néerlandais est de loin la seule langue germanique qui est à la portée intercompréhensive des élèves germanophones (bien que la deuxième mutation consonantique en allemand ne se soit pas produite comme dans les autres langues germaniques : par

² <epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/978-92-9201-242-7/EN/978-92-9201-242-7-EN.PDF>.

ex. ald. : ‘geben’, néerl. : ‘geven’, angl. : ‘give’ ou ald. : ‘helfen’, néerl. : ‘helpen’, angl. : ‘help’ etc. (cf. Lutjeharms 2007, 286).

Au niveau lexical, il y a de nombreuses bases de transfert concernant par exemple les substantifs comme néerl. *mogelijkheid* = ald. ‘Möglichkeit’ (« possibilité »), les adjectifs : néerl. *groot* = ald. ‘groß’ (« grand ») ou les verbes : néerl. *spelen* = ald. ‘spielen’ (« jouer »). La découverte de telles ressemblances inter-langues (= transfert inter-langues) permet d’autres opérations de transfert comme le transfert morphologique intra-langues : *mogelijkheid* → *mogelijk* (*Möglichkeit*, *möglich*). Comme le néerlandais est de même assez similaire à l’allemand au niveau syntaxique, il peut contribuer à une sensibilisation des enfants aux catégories grammaticales (cf. *ibid.*, 283) :

Omdat ze vandaag geen tijd heeft, zal ze het morgen wel brengen.

Weil sie heute keine Zeit hat, wird sie es morgen schon bringen.

De telles activités transférielles peuvent aider les élèves à découvrir leurs capacités d’apprentissage et déclencher des processus de transfert d’identification de toutes sortes. Dans ce contexte, il faut souligner que la didactique de l’intercompréhension a enrichi le concept de « transfert » en distinguant entre transfert inter-langues, transfert intra-langues, transfert d’identification, transfert de production, transfert lexical, transfert morphologique, transfert syntaxique etc. (cf. par ex. Meissner 2002). Cette typologie élargie de transfert qui met l’accent sur les *processus* et pas seulement sur les résultats des opérations transférielles permet une exploration détaillée des activités de transfert dont les enfants sont capables. Comme ces opérations de transfert sont d’une importance générale pour l’apprentissage des langues, le projet portait sur plusieurs langues cibles (l’anglais, l’espagnol, le français, l’italien et le néerlandais).

2.2. Les principales questions de recherche et les données

En tenant compte des conditions discutées ci-dessus, on arrive aux principales questions de recherche suivantes (cf. Morkötter 2011, 2016) :

- La typologie élargie de transfert est-elle applicable aux processus intercompréhensifs de jeunes apprenants ?
- Les enfants réussissent-ils à effectuer des transferts ?
- Quels types de transfert sont réalisés ?
- Quelles stratégies les enfants développent-ils et peuvent-ils profiter de ces stratégies pour l’apprentissage de l’anglais ou du français ?

Les données ont été recueillies dans le cadre d’une étude de cas longitudinale et dans deux classes du début du secondaire. Le sujet de l’étude longitudinale est un garçon de 11 ans que nous appellerons Thomas et qui commence à apprendre le français (après l’anglais). L’étude a été effectuée entre juin 2009 et août 2010. Elle se réfère à :

- six séances intercompréhensives en groupe de cinq élèves,
- 16 séances intercompréhensives individuelles et
- une interview rétrospective finale.

En ce qui concerne les deux classes des grades 6 et 7, les données ont été recueillies à l'aide de questionnaires portant sur les biographies langagières et les vécus de l'intercompréhension.

Les données provenant des séances individuelles relèvent surtout de protocoles de pensée à haute voix ; en partie du type « observation participante » dans le cadre de dialogues pédagogiques. Par conséquent, elles révèlent, à un certain degré, le guidage de l'enseignant. Toutes les données ont été triangulées.

2.3. Les protocoles de penser à haute voix et le dialogue pédagogique

Pour la méthodologie de l'intercompréhension, les protocoles de pensée à haute voix jouent un rôle important puisqu'ils montrent les dimensions cognitives et métacognitives de l'apprenant pendant l'évènement intercompréhensif. Malgré les divergences concernant la fiabilité de cette méthode de collecte de données, les protocoles de pensée à haute voix sont, surtout en combinaison avec des triangulations communicatives et le soutien de vidéo-/d'audiographies par exemple, en général considérés comme un outil valable de la recherche qualitative.

Dans le cadre d'une étude pilote (antérieure) avec une élève de dix ans et le néerlandais comme langue cible de l'intercompréhension, j'ai utilisé un texte portant sur un groupe de musiciens contenant l'extrait suivant : « Met meerdere officiële fansites, vele liedjes en optredens » (= « Avec plusieurs sites (internet) de fans officiels, beaucoup de (petites) chansons et apparitions sur scène. »). Lors de son travail intercompréhensif, la jeune fille a donné une traduction allemande tout à fait correcte de ce passage : « Mit mehreren offiziellen Fanseiten ... vielen Liedern und Auftritten ». (1/24-25), mais sans faire aucun commentaire, alors qu'elle devait commenter ses propositions. Quand je lui ai demandé comment elle était arrivée à la solution, surtout pour le substantif néerlandais « optredens » qui ressemble peu à ald. « Auftritte(n) », elle a dit : « Ich dachte zuerst Oper, aber treden... » (1/25-26) (= « D'abord, je pensais [que c'était] opéra, mais treden. »). Notons que la différence entre néerl. *treden* et son équivalent ald. *treten* n'est que minimale.

Ce qu'on observe au niveau méthodologique résulte de la taciturnité (et des non-dits) qu'on rencontre souvent chez les jeunes apprenants. Même après une deuxième sollicitation, cette élève ne dit toujours pas ce qu'elle a fait pour trouver la solution. Au lieu de cela, elle verbalise une hypothèse rejetée. Interrogée une troisième fois, elle répond : « Mit diesem *tredens* da *tred* 'Tritt' Auftritt » (1/27-28) (= « Avec ce *tredens*-là, *tred* 'Tritt' 'Auftritt' »). C'est au plus tard avec cette explication qu'elle donne la preuve de sa capacité à décrire sa stratégie pour effectuer ce transfert d'identification.

La conclusion qu'il faut tirer de cet exemple est que les enfants utilisent des stratégies même quand ils ne les verbalisent pas. Ce résultat est loin d'être surprenant. Pour de futures recherches en intercompréhension, il faudra que celles-ci « mesurent » (si possible) l'optimisation des processus d'apprentissage de langues à partir de l'analyse des propres stratégies intercompréhensives mises en place en combinaison avec la

verbalisation. Il va sans dire que celle-ci doit être considérée comme une stratégie *sui generis*. Vu le blocage dont les enfants font preuve quand on leur demande d'analyser leurs propres stratégies, d'autres desiderata concernent le rapport entre le dialogue pédagogique et la conscientisation à l'apprentissage et les protocoles de pensée à haute voix en tant que stratégie d'auto-sensibilisation à l'apprentissage des langues.

3. L'analyse des processus intercompréhensifs reposant sur à la typologie élargie des transferts

Une analyse d'opérations de transfert exemplaires sera présentée ci-dessous sur la base de la typologie élargie.

3.1. La décomposition de mots

Les cas dans lesquels Thomas emploie la stratégie de la décomposition sont variés. Il l'utilise pour des fonctions différentes. Premièrement, il décompose les mots pour identifier leur sens, comme pour néerl. «doelman» dans : «Het spel wordt gespeeld door twee teams van normaliter elf spelers (inclusief de doelman)» (= «Le match est joué par deux équipes de normalement onze joueurs (le gardien de but inclus).») tiré d'un texte sur les règles du football. Dans «Gespielt wird mit zwei Teams mit normalerweise elf Spieler, inklusive dem, dem Tormann,... Torwart.» (TR 1, l. 342), l'identification de «gardien de but» s'effectue sur le modèle morphologique de l'allemand «but» Tor (doel) + «homme» (man). Ainsi, on pourrait être tenté de parler déjà d'un transfert de production à partir de la langue de départ.

Une deuxième fonction de la stratégie de décomposition consiste à déterminer la catégorie grammaticale d'un mot. Comme exemple, on citera le verbe «voetbalden» dans la phrase : «Scholieren uit Duitsland, België en Nederland voetbalden voor de 16e keer voor de Drielandencup.» (= «Des élèves d'Allemagne, de Belgique et des Pays Bas jouaient au football pour la «Coupe des Trois Pays» pour la seizième fois.»). Notons que l'allemand ne connaît pas le verbe **fußballen* :

enseignante:	Und was ist das hier in diesem Fall für ein Wort?
Thomas:	Fußball.
enseignante:	Ja, also was für eine, was für eine Wortart?
Thomas:	Ähm, ein Verb oder so.
enseignante:	Ja, genau, genau, genau. Wie kommst du darauf, dass das hier ein Verb ist? Also ist, ist ja richtig, ne?
Thomas:	Ja, weil es da, dieses -balden. (TR 2, l. 158-164)
[enseignante :	Et c'est quoi comme mot dans ce cas-ci ?
Thomas :	Football.
enseignante :	Oui, alors quelle, quelle sorte de mot ?
Thomas :	Eh, un verbe ou quelque chose comme ça.
enseignante :	Oui, c'est ça, c'est ça, c'est ça. Comment est-ce que tu sais que cela est un verbe ? C'est correct.
Thomas :	À cause de ce -balden.]

Comme l'indique sa première réponse, Thomas interprète la question d'abord comme une invitation à indiquer le sens du mot (probablement parce que les élèves de 6e ne sont guère encouragés à analyser la structure d'un mot). Après avoir compris la question, il reconnaît néerl. «voetbalden» comme verbe en se référant à la terminaison «-balden». Notons qu'il est conscient de la classe du mot bien qu'il n'y ait de correspondance morphologique dans aucune des langues qu'il connaît.

Au cours des séances d'intercompréhension, Thomas transfère la stratégie de la décomposition aux langues étrangères qu'il est en train d'apprendre (l'anglais et le français).

L'exemple anglais se réfère à la fonction de l'identification de signification. A titre d'exemple, nous prenons l'extrait suivant (tiré d'un texte sur le carnaval): «during the celebrations, which mark an overturning of daily life». (= «pendant les fêtes qui marquent un bouleversement de la vie quotidienne»):

- | | |
|----------------|---|
| enseignante: | was passiert mit dem Alltag? |
| Thomas: | Das Gegenteil vom Alltag. |
| enseignante: | Ja, genau, ne. |
| Thomas: | <i>Turn around</i> also. Ähm ja. (TR 9, l. 35-38) |
| [enseignante:] | Qu'est-ce qui se passe avec le quotidien ? |
| Thomas : | Le contraire du quotidien. |
| enseignante : | Oui, c'est ça, n'est-ce pas. |
| Thomas : | Alors <i>turn around</i> . Eh, oui.] |

Thomas comprend (probablement à l'aide du contexte et de sa familiarité avec le concept de carnaval) que le mot «overturning» signifie «le contraire (de la vie quotidienne)». Il décompose le mot en préfixe («over-») + radical («-turn-») + suffixe («-ing», ici marqueur de nom). Pour le radical *turn*, il active le 'phrasal verb' «turn around» qui correspond grosso modo au sens intentionné du substantif «overturning».

A titre d'illustration, nous choisissons un autre exemple qui se réfère aux phénomènes décrits auparavant : la décomposition d'un mot pour identifier (a) sa signification et (b) sa catégorie grammaticale. La thématique concerne également le carnaval. Cette fois le texte est en français : «animations et spectacles rythmeront le week-end». Au niveau linguistique, l'exemple est comparable à celui de «voetbalden», car l'allemand connaît le substantif «Rhythmus» (comme l'exemple de *Fußball*), mais pas le verbe «rythmer» :

- | | |
|--------------|---|
| Thomas: | Wo Animationen und Spektakel was heißt dieses <i>rythmeront</i> , hat das irgendwas mit Rhythmus zu tun oder so? |
| enseignante: | Ja, genau. Genau. |
| Thomas: | Ähm, nacheinander oder so was. Ähm, äh, jedes Wochenende oder so was. (TR 9, 408-411) |
| [Thomas:] | Où animations et spectacles, qu'est-ce que ça veut dire, ce <i>rythmeront</i> , est-ce que cela a quelque chose à faire avec Rhythmus ou quelque chose comme ça ? |

enseignante : Oui, c'est ça, c'est ça.
 Thomas : Eh, l'un après l'autre ou quelque chose comme ça. Eh, eh, chaque week-end ou quelque chose comme ça.]

Interprétation : Thomas vérifie d'abord son hypothèse inter-langues en ayant recours à ses ressources linguistiques préalables (de l'allemand). Il constate une correspondance de sens entre le nom « Rhythmus » et la forme française « rythmeront ». Ce qui rend la désambiguïtion du passage « animations et spectacles rythmeront le week-end » difficile est la lacune en allemand (manque d'une forme verbale dérivée de « Rhythmus ») et l'identification d'une expression qui aille avec le sujet « animations et spectacles ». Aussi est-il impressionnant que Thomas réussisse à trouver une solution en se servant d'un adverbe, 'nacheinander' (« l'un après l'autre »)³.

3.2. Le transfert lexical dans le format du dictionnaire pluri-langues personnalisé

Le dictionnaire pluri-langues personnalisé a pour but de sensibiliser les apprenants à leurs propres opérations de transfert inter-langues :

<u>italien</u>	<u>français</u>	<u>anglais</u>	<u>allemand</u>	<u>latin</u>	<u>autres langues</u>
<i>presenta- zione</i>	<i>présenta- tion</i>	<i>presenta- tion</i>	<i>Präsenta- tion</i>	<i>presentatio</i>	
<i>attiv-ità -tt-</i>	<i>activ-ité -ct-</i>	<i>activ-ity -ct-</i>	<i>Aktiv-ität -kt-</i>	<i>activ-itas/ tem -ct-</i>	
...					

De telles séries ne facilitent pas seulement un transfert d'identification mais aussi de production. Connaissant la série morphologique en *-zione*, *-tion*, *-tion*, *-tion*... on arrive très vite à es. *-ación* ou pg. *-ão*. De surcroît, disposer de telles ressources morphologiques est un outil efficace pour l'apprentissage du vocabulaire d'autres langues. Car on ne peut contester que les langues ne sont pas représentées séparément dans le lexique mental, mais que l'on a plutôt à faire à une structure de réseau (par ex. Lutjeharms 2003, 65). Une troisième fonction du dictionnaire plurilingue personnalisé est de type prophylactique et concerne les fautes de langue. Cela concerne par ex. la désambiguïtion de la polysémie d'it. 'macchina' – « machine/voiture » en français. Dans le cas de tels faux amis, le professeur introduira des conventions de la mise en relief (écriture en rouge, points d'exclamation, commentaires etc.). Concer-

³ En conséquence, on peut dire qu'il a compris toute la phrase sauf le complément d'objet direct, « le week-end », qu'il a interprété comme signifiant « chaque week-end » au lieu de « au cours du week-end ».

nés sont à la fois l'orthographe et d'autres domaines de l'architecture linguistique. Une source d'erreurs des apprenants germanophones concerne les interférences avec l'anglais (type : 'example'). En plus, le dictionnaire personnalisé servira de stratégie mnémotechnique au fur et à mesure que les apprenants établiront des relations entre les congruences (de forme) et les équivalents (de sens) des langues concernées. Le verbe « continuer à faire qc. » dont la forme de l'équivalent de sens est tout à fait différente en allemand ('weitermachen/fortfahren, etwas zu tun') est un exemple. Dans ce cas, l'activation de l'adverbe allemand 'kontinuierlich' (« de manière continue ») peut faciliter la mémorisation (cf. aussi Meissner 1998, 53). Souvent, c'est en changeant la classe de mot que l'on trouve une correspondance lexicale :

<u>italien</u>	<u>français</u>	<u>anglais</u>	<u>allemand</u>	<u>latin</u>	<u>autres langues</u>
<i>differenti</i> (adj.)	<i>différent</i>	<i>different</i>	<i>Differenz</i>		

Ce tableau est extrait du dictionnaire plurilingue d'un jeune collégien (cf. partie 2.2.). Comme l'adjectif « différent » ne fait pas partie du lexique central allemand ('anders' et 'unterschiedlich'), l'apprenant passe au substantif 'Differenz'. Cette flexibilité morphosyntaxique est importante ; surtout pour l'intercompréhension au-delà des familles de langues où les bases de transfert sont nettement moins nombreuses qu'entre langues apparentées.

Pourtant, les élèves ont aussi fait preuve d'une certaine insistance sur une traduction inter-langue qui correspond exactement à la forme grammaticale en langue-cible. Le dialogue suivant portant sur le participe passé 'organizzato' dans « organizzato nell'Essex con successo dal 1948 » révèle cette insistance :

- élève 1: Ahm, also bei Französisch habe ich geraten, da habe ich jetzt *organisier* (...), ...
 enseignante: Ja.
 élève 1: ... im Englischen *to organize*, im Deutschen heißt es *organisieren*.
 [...] élève 2: Also ich meine, das heißt *organisiert*. (l. 38-41 und 50)
 [...] élève 1: Eh, alors pour le français, j'ai deviné⁴, là, j'ai *organiser* (...), ...
 enseignante: Oui.
 élève 1: ... en anglais *to organize*, en allemand, c'est *organisieren*.
 [...] élève 2: Alors moi, je pense que c'est *organisiert*.]

Evidemment, l'élève 1 remplace le participe passé 'organizzato' par un infinitif (« organiser » en français, 'to organize' et 'organisieren'). Peut-être se souvient-il

⁴ L'apprenant utilise le verbe « deviner » pour décrire le processus de l'intercompréhension. Pourtant, le transfert de production dans trois langues différentes qu'il a opéré est, bien sûr, beaucoup plus que simplement l'action de « deviner » parce qu'il est basé sur un savoir déclaratif et procédural (ici: sur la terminaison des infinitifs).

que les « vrais » dictionnaires enregistrent les verbes sous leurs formes d'infinitifs ? L'autre élève s'oriente apparemment sur la catégorie grammaticale 'organizzato' qui correspond à l'ald. 'organisiert'. Notons que de telles équations faites d'analogies de forme et de sens facilitent la mémorisation :

<u>italien</u>	<u>français / latin</u>	<u>anglais</u>	<u>allemand</u>	<u>autres langues</u>
<i>organizz<u>ato</u></i>	<i>organis<u>é</u></i>	<i>organiz<u>ed</u></i>	<i>organis<u>iert</u></i>	<i>organiz<u>ado</u></i> (esp.)

3.3. Le transfert syntaxique

Par analogie avec le format de tâche des séries lexicales (cf. Meissner 2004, 86sq.), il y a les « séries syntaxiques ». Thomas a reçu des cartes de mots ou des phrases relatives ou conditionnelles ou d'autres hypotaxes en anglais, espagnol, français et italien. L'objectif était, bien sûr, de lui faire découvrir qu'il y a des correspondances syntaxiques entre les langues concernées, mais aussi une différence par rapport à l'allemand :

The	train	<u>that</u>	<u>goes</u>	to	Paris	has	left.
Le	train	<u>qui</u>	<u>va</u>	à	Paris	est	parti.
Il	treno	<u>che</u>	<u>va</u>	a	Parigi	è	partito.
El	tren	<u>que</u>	<u>va</u>	a	París	ha	salido.
Der	Zug	<u>der</u>		nach	Paris	<u>fährt</u>	ist abgefahren.

Thomas découvre que contrairement à l'allemand, le verbe de la phrase subordonnée n'est pas en position finale. Il exprime sa découverte en reproduisant la structure syntaxique française mot par mot dans sa langue maternelle :

Thomas: [Der Zug] das geht, oder?
 enseignante : Ja, genau. (TR 11, l. 91-92)

Cette reproduction que Thomas effectue de sa propre initiative est aussi une stratégie de démonstration pour se sensibiliser aux structures morphosyntaxiques et pour améliorer, par ce biais, des effets de mémorisation. En fait, il s'agit d'une vieille technique qu'on rencontre dans les textes interlinéaires des manuels historiques (Meissner 2012). En effet, ce format se prête aussi à l'approche intercompréhensive.

En même temps, Thomas établit une relation entre son observation syntaxique et ses connaissances en français bien qu'elles soient encore faibles. Ce faisant, il décompose la formule : « Deswegen auch *ça va*, oder? » (l. 93) (= « C'est pour ça [qu'on dit] *ça va*, n'est-ce pas ? »). En fait, il n'emploie pas seulement cette stratégie, il en a aussi pris

conscience. Ce recours au domaine du savoir-apprendre se traduit par un « impératif » que Thomas applique à sa propre personne:

- Thomas: Der, jetzt mal wörtlich übersetzt, der Zug, der geht Paris nach ist abgefahren.
- [...]
- Thomas: Der. Der geht nach Paris.
- enseignante: Mhm.
- Thomas: Also nicht der nach Paris geht, sondern der, der geht nach Paris. (TR 11, l. 110-114)
- [Thomas: Le, alors, traduisons littéralement, le train qui va Paris à est parti.
- [...]
- Thomas: Qui. Qui va à Paris.
- enseignante: Mhm.
- Thomas: Alors, ce n'est pas qui à Paris va, mais qui, qui va à Paris.]

Thomas utilise cette stratégie à d'autres occasions et à l'égard de bien d'autres co-textes. En répétant cette stratégie de désambiguïsation avec succès, il réussit chaque fois un transfert didactique: des *concerts* de *musique* rock – « Rockmusikkonzer~~te~~ » (TR 9, l. 245, un *gardien de but* – *doelman* – *Tormann* – *Torwart* (différence et similarité structurelles français – néerlandais – allemand). Le savoir acquis à travers l'intercompréhension du néerlandais (et des autres langues déjà apprises à l'école) ne se limite pas à l'apprentissage du français seul. Il suffit de regarder seulement la structure *auberge* de *jeunesse* # ald. '*Jugendherberge*' ~ '*albergue* de *jóvenes*'. Thomas parle de « traduire littéralement » à propos de la « *Rhénanie du Nord-Westphalie* » ('*Nordrhein-Westfalen*') : « Rheinnord-Westfalen steht da ja eigentlich wörtlich übersetzt, oder? » (TR 8, l. 243-244) (= « En fait, traduit littéralement, c'est *Rheinnord-Westfalen* qui est écrit là, n'est-ce pas ? »).

C'est en appliquant de telles stratégies que l'apprenant découvre, à travers des structures morphologiques et syntaxiques très différentes, des modèles complexes de composition lexicale ou syntaxique différent de sa langue maternelle. Cette observation nous renvoie à l'hypothèse du marquage (*markedness hypothesis*) d'Eckman, (1977, 321). Selon cette hypothèse, un « paradigme » en une langue-cible passe pour difficile quand il n'a pas d'équivalent dans la langue de départ. Les nombreux exemples fournis par Thomas et les élèves montrent que l'approche intercompréhensive (précoce), permettant une sensibilisation aux langues et à leur apprentissage, met davantage d'échantillons linguistiques et comportementaux affectant l'apprentissage des langues à la disposition des jeunes apprenants. Et force est de retenir que ces *patterns* deviennent très vite des bases de transfert.

4. Résumé et conclusion

Pour revenir aux questions évoquées ci-dessus (cf. partie 2.2.), les analyses prouvent que la typologie élargie de transfert, dont les bases empiriques ont été décrites ailleurs et à l'égard d'autres publics (Meissner 2010, 2011b) s'appliquent aussi aux processus intercompréhensifs des jeunes apprenants du début du secondaire. En plus, elle se révèle indispensable pour le guidage pédagogique de l'intercompréhension au-delà des langues apparentées où les opérations transférielles demandent une organisation mentale plus complexe. Dans bien des cas, les enfants réussissent à effectuer des processus de transfert d'identification entre formes opaques même si un soutien pédagogique initial est, bien souvent, nécessaire. Ce faisant, les apprenants de 11 à 13 ans emploient différentes stratégies : décomposer des mots pour identifier formes et significations, catégories grammaticales et des régularités syntaxiques. Sont concernés des transferts morpho-syntaxiques, lexicaux et d'apprentissage. Il faut souligner, *last but not least*, que les enfants ont, en partie, développé ces stratégies sans soutien particulier du professeur.

Bien sûr, l'étude de cas longitudinale appréhendant les expériences de Thomas ne se prête pas aux généralisations. Néanmoins, les données rassemblées montrent aussi, tout comme les données des autres élèves, que les élèves du secondaire sont, dès le début, ouverts à la pédagogie intercompréhensive et prennent très vite conscience des avantages que leur procure la didactique de l'intercompréhension.

Université de Rostock, Allemagne

Steffi MORKÖTTER

Références bibliographiques

- Álvarez, Dolores/Tost, Manuel, 2008. « Itinéraires romans: une approche innovante et ludique de l'intercompréhension », in : Conti, Virginie / Grin, François (ed.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg, Georg Editeur, 323-339.
- Androulakis, Georges/et al., 2007. *Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Résultats d'une étude internationale*, Liège, Éditions de l'Université de Liège.
- Bär, Marcus, 2009. *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*, Tübingen, Narr.
- Behr, Ursula, 2007. *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*, Tübingen, Narr.
- Böing, Maik, 2004. « Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutschfranzösischen Bildungsgang – ein Erfahrungsbericht », *französisch heute* 34/1, 18-31.
- Eckman, Fred R., 1977. « Markedness and the contrastive analysis hypothesis », *Language Learning* 27/2, 315-330.

- Escudé, Pierre, 2010. «L'intercompréhension et ses compétences: euro-mania: une première lecture de l'emploi de la méthode d'apprentissage en intercompréhension», in: Doyé, Peter/Meissner, Franz-Joseph (ed.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives/Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives*, Tübingen, Narr, 62-74.
- Kolb, Annika, 2007. *Portfolioarbeit. Wie Grundschul Kinder ihr Sprachenlernen reflektieren*, Tübingen, Narr.
- Lutjeharms, Madeline, 2003. «Niederländisch und Deutsch als Tertiärsprachen?», in: Meissner, Franz-Joseph/Picaper, Ilse (ed.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne. Contributions au Colloque sur le plurilinguisme entre Rhin et Meuse. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas. Goethe-Institut Lille (21/XI/2000)*, Tübingen, Narr, 62-81.
- Lutjeharms, Madeline, 2007. «Miniporträt Niederländisch», in: Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (ed.), *EuroComGerm – die sieben Siebe: germanische Sprachen lesen lernen*, Aachen, Shaker, 275-298.
- Meissner, Franz-Joseph, 1991. «Lehrwerksanalyse zur Interlexis: *English G* versus *Échanges* oder: Was leistet die erste für die zweite Fremdsprache?», *französisch heute* 22/3, 191-210.
- Meissner, Franz-Joseph, 1997. «Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich», in: Meissner, Franz-Joseph (ed.), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Wege zu authentischer Kommunikation. Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag*, Tübingen, Narr, 25-43.
- Meissner, Franz-Joseph, 1998. «Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: das mentale Lexikon», in: Meissner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (ed.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, Tübingen, Narr, 45-69.
- Meissner, Franz-Joseph, 2002. «Le transfert dans la didactique du plurilinguisme», in: Kischel, Gerhard (ed.), *EuroCom: mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*, Aachen, Shaker, 46-58.
- Meissner, Franz-Joseph, 2004. «Introduction à la didactique de l'eurocompréhension», in: Meissner, Franz-Joseph/Meissner, Claude/Klein, Horst G./Stegmann, Tilbert D. (ed.), *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen, Shaker, 7-140.
- Meissner, Franz-Joseph, 2010. «Interkomprehension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachenerlebnis, Lernerautonomisierung», in: Doyé, Peter/Meissner, Franz-Joseph (ed.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives/Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives*, Tübingen, Narr, 194-226.
- Meissner, Franz-Joseph, 2011a. «Les formats de tâches en didactique de l'intercompréhension», in: Meissner, Franz-Joseph/et al. (ed.), *Intercomprehension – Learning, teaching, research – Apprentissage, enseignement, recherche – Lernen, Lehren, Forschung*, Tübingen, Narr, 267-284.
- Meissner, Franz-Joseph, 2011b. «La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones sobre la enseñanza de lenguas: el ejemplo alemán», in: *Synergies Chili* 6, 59-70.

- Meissner, Franz-Joseph, 2012. «Y avait-il une didactique de l'intercompréhension avant la lettre? La réponse des grammaires et des manuels des langues romanes.», in: Colombat, Bernard/Fournier, Jean-Marie/Raby, Valérie (coord.), *Vers une histoire générale de la grammaire française? Matériaux et perspectives*, Champion.
- Meissner, Franz-Joseph/Burk, Heike, 2001. «Hörverstehen in einer unbekannten romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb», *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12/1, 63-102.
- Meissner, Franz-Joseph/Morkötter, Steffi, 2009. «Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension», *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38, 51-69.
- Morkötter, Steffi, 2011. «L'intercompréhension au-delà des langues apparentées chez les jeunes apprenants: le cas du néerlandais *presenteerde*», in: Meissner, Franz-Joseph/et al. (ed.), *Intercomprehension – Learning, teaching, research – Apprentissage, enseignement, recherche – Lernen, Lehren, Forschung*, Tübingen, Narr, 243-253.
- Morkötter, Steffi, 2016. *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension*, Tübingen, Narr, (à paraître).
- Müller-Lancé, Johannes, 2003. *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb: Lernstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*, Tübingen, Stauffenburg.
- Oomen-Welke, Ingelore, 2006. «Sprachunterricht sprachübergreifend – (wie) geht das praktisch, und hat es Effekte?», in: Timm, Johannes-Peter (ed.), *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer*, Tübingen, Narr, 303-320.
- Wagner, Ute, 2009. *Übergang Englisch. Fallanalysen zum Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule*, Tübingen, Narr.
- Wandruszka, Mario, 1979. *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München, R. Piper/Co. Verlag.