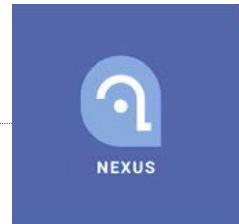


NEXUS : ARTICULER PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET RECHERCHES
NEXUS: CONNECTING TEACHING PRACTICE AND RESEARCH



Compétences d'intercompréhension chez les étudiants vietnamiens en études italiennes : une ressource à ne pas gaspiller

BUI Thi Thai Duong
Université de Hanoï

Résumé

Compte tenu du développement de l'intercompréhension en Europe et du contexte d'enseignement/apprentissage de l'Université de Hanoï, cette recherche vise à déterminer si l'intercompréhension des langues romanes, développée en Europe, peut fonctionner au Vietnam, en particulier pour les étudiants en langues étrangères de l'Université de Hanoï. Cet article a pour objectif de vérifier la compétence intercompréhensive d'un petit groupe d'étudiants à travers un questionnaire et deux textes en langues romanes différentes de leur principale langue étrangère. Les résultats montrent qu'ils disposent d'un bagage linguistique très riche, mais qu'ils ne savent pas encore l'exploiter pleinement, tant dans l'apprentissage de l'italien que dans celui d'une autre langue de la famille romane. Il existe donc un potentiel concret pour développer l'intercompréhension au sein de l'Université de Hanoï, ou du moins entre les départements de langues romanes, afin de valoriser ce bagage linguistique – un atout considérable pour ceux qui étudient et travaillent probablement dans le domaine de la traduction et de l'interprétation ainsi que dans le tourisme.

Mots-clés : intercompréhension, lecture passive, langues romanes, bagage linguistique, compétence intercompréhensive

Introduction

La recherche est née d'une question : peut-on développer l'intercompréhension (IC) des langues romanes dans un contexte asiatique, ou plus précisément vietnamien ? Quelles en seront les difficultés et quels en seront les avantages ? Analysons en détail les différents aspects de la faisabilité de cette question.

On sait que l'IC est principalement testée dans des contextes européens ou du moins occidentaux. Dans le cadre du projet EurocomRom, il est demandé aux participants d'avoir déjà un bon niveau dans une langue romane, de préférence B2 ou C1 et d'avoir appris déjà une langue étrangère, en général l'anglais (Maeder, 2011 ; Stegmann, 2001).

L'Université de Hanoï (HANU), autrefois connue sous le nom d'Université des langues étrangères de Hanoï, est spécialisée dans l'enseignement des langues étrangères. Elle propose dix formations diplômantes en langues étrangères : quatre langues romanes (français, italien, espagnol et portugais), deux langues germaniques (anglais et allemand), une langue slave (russe) et trois langues orientales (chinois, japonais et coréen). Elle offre également dix formations spécialisées dans divers domaines, intégrant un enseignement renforcé en langues étrangères (anglais et français). L'ensemble de ces éléments constitue le cadre de base dans lequel s'inscrivent nos activités d'enseignement et d'apprentissage.

Dans le cas des étudiants vietnamiens de la HANU, ils se trouvent dans une situation de départ sensiblement différente de celle du contexte européen : leur langue maternelle est le vietnamien, une langue isolante et tonale, très différente des langues romanes en particulier et indoeuropéennes en général.

Cependant, ils ont un point commun comme les apprenants européens, presque tous ont appris l'anglais comme première langue étrangère. Lorsque les étudiants commencent à fréquenter la HANU, ils ont généralement un niveau B2 en anglais. Les étudiants qui étudient une langue romane peuvent choisir une deuxième langue à partir de la deuxième ou la troisième année. Notre recherche veut investiguer si un étudiant vietnamien, grâce aux compétences acquises lors de ses études et la connaissance de l'anglais, peut appliquer les méthodes de l'intercompréhension des langues romanes, comme par exemple développées par EurocomRom, et être capables d'apprendre plus vite une autre langue néolatine.

En outre, en deuxième année, les étudiants doivent choisir une deuxième langue étrangère (qui devient en réalité leur troisième langue) parmi les dix langues proposées à la HANU. Grâce à l'application de l'IC, qui fonctionne très bien pour les capacités réceptives, nous espérons améliorer rapidement la lecture des étudiants, en augmentant ainsi leur compréhension d'une autre langue étrangère et en accélérant leur processus d'apprentissage.

Jusqu'à présent, aucune recherche sur l'application de l'intercompréhension en Asie nous est connue. Cette recherche servira à initier un nouveau champ d'études au sein des études sur l'IC en offrant un point de vue différent et en nous amenant à

réfléchir à la nécessité d'adapter les bases théoriques à ces nouveaux publics. Nous comptons aussi vérifier si l'IC peut être introduite à la HANU.

Travailler et étudier pendant longtemps dans un environnement multilingue comme celui de la HANU permet d'observer comment une première langue étrangère peut influencer l'apprentissage d'une deuxième, et comment cette dernière, à son tour, combinée avec la première, peut affecter l'apprentissage d'une troisième langue.

Les étudiants inscrits au Département d'études italiennes ont généralement pour première langue étrangère l'anglais, une langue indo-européenne considérée germanique, mais fortement influencée par le français (Caddéo et Jamet, 2013 ; Cerquiglini, 2024). L'anglais est aujourd'hui largement enseigné dans presque toutes les écoles primaires et secondaires au Vietnam. Mais cet apprentissage a-t-il réellement eu un impact sur leur processus d'acquisition de l'italien ? A-t-il facilité et accéléré ce processus ou, au contraire, l'a-t-il ralenti ?

L'ensemble de ce bagage linguistique devrait être une ressource précieuse non seulement pour l'étude des langues étrangères, mais aussi pour leur avenir professionnel, étant donné qu'ils ont deux adresses, celle de la traduction-interprétation et celle du tourisme. Aujourd'hui, selon l'expérience partagée lors d'une rencontre entre les enseignants et les étudiants en traduction de la HANU, et le traducteur Tran Tien Cao Dang¹, il est toujours préférable, dans le domaine de la traduction, de comparer l'œuvre littéraire à traduire avec une version traduite (en anglais ou en français) avant de procéder à une traduction définitive en vietnamien. Ce processus exige cependant une connaissance et une compétence intercompréhensive, qui reposent sur une compréhension, même passive, de plusieurs langues apparentées.

L'IC peut se produire de manière spontanée, comme par le passé, lorsque les gens commençaient à quitter leur village pour voyager à travers le monde. Aujourd'hui, on peut l'observer dans les transports en commun d'une ville touristique animée. Dans le contexte scandinave, il est souvent cité l'exemple des Danois, Norvégiens et Suédois qui communiquent entre eux sans recourir à une langue véhiculaire et sans utiliser la langue des autres (Gooskens, 2007 ; Haugen, 1966).

L'auteure a personnellement assisté à plusieurs conversations entre son professeur d'italien et un collègue espagnol, où chacun continuait à parler sa propre langue maternelle sans jamais passer à celle de l'autre. La compréhension mutuelle entre les interlocuteurs peut être encore plus rapide si ce processus est guidé par l'enseignement et l'apprentissage de l'IC. C'est pour cette raison que l'IC est largement étudiée et développée en Europe, où les langues sont souvent classées en familles romanes,

¹ Trần Tiễn Cao Đặng est un écrivain et un traducteur professionnel, ayant reçu plusieurs prix remarquables : prix de traduction 2007 de l'Association des écrivains de Hanoï pour la traduction de « Chronique de l'oiseau à ressort » de Haruki Murakami ; prix de traduction 2020 de l'Association des écrivains de Hanoï pour la traduction de « 2666 » de Roberto Bolaño ; prix A du Prix national du livre 2021 pour la traduction de « Guns, Germs, and Steel » de Jared Diamond. Œuvres publiées : Baroque et fleurs cachées (recueil de nouvelles, 2005) ; Rencontres impossibles (recueil de nouvelles, 2018) ; Le roman de l'hiver (roman, 2016).

slaves et germaniques. Lorsque les langues sont très proches les unes des autres et que la mobilité des personnes est facilitée, l'IC devrait être encore plus encouragée (Blanche-Benveniste, 2001 ; Stegmann, 2001).

D'un autre côté, il est également nécessaire de reconnaître la politique d'intégration politique et économique qui vise à construire une union véritablement unifiée. Cet objectif requiert une stratégie de développement de l'enseignement des langues. Dans ce contexte, l'IC est un outil particulièrement adapté et efficace, ce qui explique son développement rapide en tant qu'approche didactique pour l'apprentissage des langues au cours des trente dernières années.

Les projets de recherche en Europe se sont principalement concentrés sur l'IC entre des langues appartenant à la même famille. Pour les langues romanes, le projet des « sept tamis » a fourni un cadre linguistique de référence pour le développement des compétences passives en langues néolatines (Maeder *et al.*, 2002).

Au Vietnam, l'IC n'a pas encore de terme équivalent précis. Il existe des études sur le plurilinguisme et son application à l'enseignement du français, lorsque les étudiants ne maîtrisent à leur entrée que l'anglais comme langue étrangère (Phan, 2015). L'IC pour les étudiants asiatiques est encore peu étudiée, on ne registre pas encore de projet de recherche important sur ce sujet. Cependant, la réalité de la HANU, où quatre langues néo-latines enseignées et où les étudiants arrivent avec un bon niveau d'anglais, offre des conditions idéales pour l'introduction de l'IC des langues romanes. Après trois ou quatre ans d'études, ces étudiants acquièrent également un bon niveau dans une première langue étrangère ainsi qu'une autre au choix.

Grâce à cet important bagage linguistique, les étudiants peuvent naviguer d'une langue à l'autre, au moins en ce qui concerne la compréhension passive, avec grande facilité et rapidité. C'est sur cette base que cette recherche a été développée, dans l'optique de vérifier les compétences intercompréhensives des étudiants en italien lorsqu'ils doivent lire et comprendre des textes dans d'autres langues romanes et, à une étape ultérieure, proposer un programme d'apprentissage pour développer davantage ces compétences. L'objectif est de faciliter l'acquisition d'autres langues et de promouvoir, pour ceux qui travaillent dans le tourisme ou les échanges commerciaux, la compréhension interculturelle et l'échange linguistique. Parallèlement, on espère que les étudiants pourront approfondir leurs compétences métalinguistiques, tant dans leur langue maternelle que dans les langues étrangères étudiées – et celles qu'ils étudieront à l'avenir.

1. Contenus principaux

1.1. Notions de base

L'intercompréhension (IC) peut être généralement définie comme le phénomène qui a lieu lorsque deux personnes communiquent entre elles avec succès en parlant chacune dans leur propre langue (Bonvino *et al.*, 2011). Dans cette définition concise

d'EuRom5, plusieurs facteurs essentiels sont soulignés : la communication, le succès et la langue utilisée. Traditionnellement, la communication repose sur le partage d'un même code linguistique, mais avec l'IC, cette condition n'est plus nécessaire. Le succès de la communication repose sur la transmission effective du message, ce qui signifie que la compréhension entre les locuteurs doit être réelle. En ce qui concerne les langues utilisées, elles ne doivent généralement pas être trop éloignées d'un point de vue typologique. Ainsi, l'IC s'applique principalement aux langues d'une même famille ou ayant des similitudes linguistiques. En même temps, on définit aussi l'IC comme un type d'approche didactique visant à créer des contextes et des conditions permettant ce genre de communication (Blanche-Benveniste, 2001 ; Bonvino et Jamet, 2016 ; Stegmann, 2001).

Selon Caddéo et Jamet (2013), l'enseignement de l'IC repose sur les principes suivants :

- ◆ La compréhension. L'enseignement traditionnel des langues vise une progression parallèle des quatre compétences fondamentales. L'IC, en revanche, met l'accent sur la compréhension écrite et orale, valorisant ainsi les « compétences partielles », c'est-à-dire la capacité à comprendre une langue sans nécessairement la parler ou l'écrire couramment. Par exemple, pour répondre à une lettre, un étudiant doit d'abord la comprendre. Si ce n'est pas le cas, il ne pourra pas formuler de réponse, ce qui montre que la compréhension est un élément essentiel et distinct de la production.
- ◆ L'affinité entre les langues. La plupart des méthodes d'IC prennent en compte des langues appartenant à une même famille linguistique : romanes, germaniques ou slaves. Cette condition est fondamentale, car ces méthodes reposent sur les similitudes, les structures communes et les régularités linguistiques qui permettent de passer d'une langue à une autre. Un concept clé est celui de « langue-pont », c'est-à-dire une langue déjà connue qui appartient à la même famille que la langue cible. Pour les étudiants vietnamiens – et plus largement pour d'autres apprenants – cette langue-pont est souvent l'anglais. Bien qu'il fasse partie des langues germaniques, sa syntaxe se rapproche davantage des langues romanes que des langues germaniques traditionnelles (Caddéo et Jamet, 2013 ; Cerquiglini, 2024) grâce aux profonds échanges historiques que l'on pense dus aux Normands qui ont conquis l'Angleterre. EuroComRom a même créé un manuel d'intercompréhension qui part de l'anglais (McCann *et al.*, 2002).
- ◆ Simultanéité. Le principe de simultanéité peut être compris de différentes manières. D'une part, de nombreuses méthodologies confrontent les apprenants à plusieurs langues en même temps ; cet aspect est souvent considéré comme central et spécifique à l'IC, bien qu'il existe également d'autres approches qui se concentrent sur l'enseignement d'une seule langue étrangère. L'utilisation de plusieurs langues non familières dans les mêmes exercices ne vise pas leur connaissance, mais le développement d'un savoir-faire. Ce point est crucial,

car il suppose un changement de paradigme dans l'enseignement : alors que l'apprenant ne peut pas concentrer son attention sur la langue qui change régulièrement, il augmente sa capacité à comprendre des textes différents (Caddéo et Jamet, 2013). Exposer l'apprenant à différentes langues en même temps encourage la comparaison, met en évidence leurs divergences et leurs similitudes, et stimule les comparaisons pour résoudre les problèmes de compréhension. Il existe donc de nombreuses méthodes d'IC qui intègrent une perspective comparative, comme EuRom5, InterRom (Escudé et Janin, 2010) et les projets EuroCom (EuroComRom, EuroComGerm, EuroComSlav).

- ♦ Immersion. L'immersion, dans le cadre de l'IC, ne signifie pas nécessairement suivre des cours exclusivement en langue étrangère. Il s'agit plutôt d'utiliser du matériel authentique, non modifié, mais soigneusement sélectionné : extraits radiophoniques, séquences de films, articles de journaux ou encore chapitres de romans (Blanche-Benveniste, 2009). L'une des forces de cette approche est de permettre aux étudiants de se rendre compte qu'ils sont capables de comprendre un article de journal après une première exposition à l'IC (Maeder, 2011). Cela transforme la perception qu'ils ont de l'apprentissage des langues : ils prennent conscience qu'ils ne partent pas de zéro et que leurs connaissances préalables peuvent être activées et stimulées (Caddéo et Jamet, 2013).
- ♦ Importance de la langue maternelle. Dans un cours de langue classique, l'utilisation exclusive de la langue source est généralement encouragée. Cependant, dans un programme d'IC, où l'objectif principal est la compréhension, il est essentiel d'autoriser l'utilisation de la langue maternelle ou d'une langue commune à tous les apprenants. Cela ne signifie pas qu'il faille interdire la production dans la langue source, mais plutôt que les apprenants doivent être libres de communiquer dans la langue dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise. Un autre avantage de cette approche est qu'elle encourage la réflexion sur sa propre langue et les L2, L3 étudiées. En comparant la langue source avec la langue maternelle (et probablement avec celles déjà étudiées), les apprenants redécouvrent des aspects de leur propre langue et approfondissent une compétence métalinguistique utile pour leur apprentissage.
- ♦ Compétences. À première vue, les objectifs de l'IC semblent plus limités que ceux des approches traditionnelles. Pourtant, les défis posés sont ambitieux : en plus de l'acquisition linguistique, les apprenants deviennent autonomes dans leur apprentissage (Meissner, 2004). Il convient ici de distinguer les connaissances du savoir-faire : alors que les méthodes d'enseignement classiques visent l'acquisition de connaissances, l'IC se concentre davantage sur le développement des stratégies cognitives et des compétences d'analyse linguistique. En plus de la capacité à comprendre, les apprenants développent la capacité de mobiliser efficacement leurs connaissances, y compris dans des contextes qui ne sont pas directement liés au cours de langue. Ils deviennent ainsi conscients de la pluralité des systèmes linguistiques, remettent en

question leur propre définition de la maîtrise d'une langue et apprennent à apprendre (Caddéo et Jamet, 2013). Sur le plan individuel, cette approche permet d'exporter la capacité de compréhension à d'autres langues. Elle favorise également une métacognition, c'est-à-dire une prise de conscience des processus cognitifs mis en œuvre dans la compréhension, facilitant ainsi la transmission de ces connaissances à d'autres apprenants (Meissner, 2004).

- ◆ Intercommunication. L'intercommunication est l'un des principes fondamentaux de l'IC, à la fois comme objectif et comme processus. L'idéal ultime de l'IC est d'encourager des échanges oraux ou écrits où chaque locuteur s'exprime dans sa propre langue tout en comprenant celle des autres, permettant ainsi de conserver pleinement le sens et les nuances de chaque message. Cependant, cet objectif n'est pas si simple à atteindre et exige un effort de la part des locuteurs, notamment en matière de production. Il existe un lexique transparent dans les langues appartenant à une même famille, qui est facilement compréhensible, mais certains mots sont impossibles à deviner sans apprentissage préalable. Ainsi, les locuteurs qui souhaitent intercommuniquer ou produire du discours intercompréhensible doivent prêter une attention particulière à la formulation de leur message afin de le rendre le plus clair possible. Cela signifie notamment : utiliser un registre de langue standard, en évitant les abréviations et les expressions idiomatiques ; privilégier les mots transparents, en exploitant les synonymes les plus compréhensibles, ne pas, donc, hésiter à répéter ou reformuler les phrases pour clarifier le message ; parler à un rythme modéré, sans précipitation ; utiliser des gestes ou des indices visuels pour renforcer la compréhension. En d'autres termes, il est essentiel d'adapter son discours à son auditoire afin que la communication soit aussi fluide que possible (Caddéo et Jamet, 2013). Si l'importance de la compréhension a déjà été soulignée dans l'enseignement de l'IC, se rendre compréhensible est une compétence tout aussi essentielle à acquérir à travers les méthodes d'intercompréhension.

1.2. Phases de la recherche

Dans le cadre professionnel de l'auteure, au Département d'études italiennes, les étudiants, après deux années d'étude de la langue, commencent à suivre des cours de linguistique ainsi que ceux des deux filières de spécialisation de leur choix : tourisme ou traduction-interprétation.

Le groupe sélectionné est composé de 18 étudiants de quatrième année inscrits à la filière Traduction-Interprétation. Ils ont été choisis en raison de leur niveau linguistique et de leur intérêt manifeste pour l'intercompréhension.

Pour évaluer les conditions de base de l'approche intercompréhensive, une petite enquête a été menée en deux phases.

La première phase consiste en une évaluation plutôt quantitative, à travers un questionnaire sur le bagage linguistique des étudiants, dans le but de comprendre quelles langues étrangères ils maîtrisent, leur niveau pour chaque langue et leur capacité à effectuer des transferts positifs d'une langue à l'autre.

Un questionnaire en trois sections a été distribué via Google Forms, demandant aux étudiants de préciser : leur(s) langue(s) étrangère(s) étudiée(s) à l'école (LS) ; la première langue étrangère à l'université (LS1) ; la deuxième langue choisie en troisième année (LS2).

Ensuite, ils devaient évaluer leur capacité à appliquer les connaissances de la LS1 à la LS2, ainsi que de la LS à la LS1, qui est, dans ce cas, l'italien.

La deuxième phase repose sur une évaluation qualitative, basée sur la lecture de deux textes – l'un en espagnol, l'autre en français – pour tester la compréhension initiale des étudiants sans aucun support externe.

L'auteure s'est limitée à présenter l'objectif de la recherche, sans fournir d'aide technique ni de connaissances préalables sur l'IC. L'intention est de tester leur compétence de compréhension passive dans la lecture d'une langue étrangère apparentée, mais jamais étudiée.

Avec le premier texte en espagnol, seule une activité de reconnaissance lexicale a été proposée, en fonction du nombre de mots reconnus.

Pour le deuxième texte, en français, en plus de la reconnaissance lexicale, les étudiants ont dû effectuer une activité préliminaire de conversion de suffixes reconnus et de marques du pluriel en italien, suivie d'un court résumé du contenu lu.

La reconnaissance lexicale ainsi que la reconnaissance des suffixes ou des marques du pluriel renvoient à trois tamis de la méthode EuroComRom. Ces activités visent à évaluer leur capacité à transférer des compétences linguistiques d'une langue à une autre, même pour des langues jamais étudiées. L'activité de conversion et de résumé dans le texte en français a pour but de mesurer un niveau de compréhension plus profond, au-delà d'une reconnaissance de surface limitée au vocabulaire.

Cette conversion représente ensuite la base essentielle pour le développement des compétences intercompréhensives que cette recherche souhaite explorer dans sa phase suivante.

Il convient également de clarifier un facteur ayant influencé la recherche : étant donné le temps limité disponible, l'auteure a utilisé ses cours de traduction avec ce groupe d'étudiants pour leur proposer les deux textes, selon la méthode présentée ci-dessus. Lors de la séance avec le texte en espagnol, seulement 10 étudiants étaient présents ; pour celle avec le texte en français, ils étaient 17. Cela explique pourquoi le nombre de réponses diffère entre les deux textes.

Les résultats de ces deux phases sont présentés ci-dessous.

1.3. Analyse des résultats de la recherche

1.3.1. Profil linguistique des étudiants

Dans la première section du questionnaire, l'objectif est de recueillir des données sur les langues étrangères possédées, la durée de leur apprentissage et leur auto-évaluation de leur niveau de compétence dans chaque langue. Les résultats sont assez prévisibles :

- ◆ Pour LS, l'écrasante majorité des étudiants ont suivi des cours d'anglais à l'école primaire et secondaire, un seul étudiant a suivi des cours d'italien à l'école secondaire. Et de ce fait, la durée d'apprentissage est généralement supérieure à 4 ans, seul un étudiant a une durée de 2 à 4 ans. Et le niveau qu'ils jugent eux-mêmes varie de B1 (4/18), B2 (10/18) à C1 (4/18).
- ◆ La LS1 à l'université est l'italien, donc la durée est inférieure à 4 ans, seul un étudiant a fait plus de 4 ans. Cependant, au niveau « auto-déclaré », ils vont de B1 (2/18), B2 (10/18) à C1 (6/18).
- ◆ Le niveau LS2 à l'université, quant à lui, est très diversifié. Sur 18 réponses, nous en avons sept qui étudient des langues romanes (5 portugais, 2 français), quatre l'anglais, et un l'allemand. Les six étudiants restants proviennent de langues idéographiques asiatiques (trois font du chinois, deux le japonais et un le thaï).

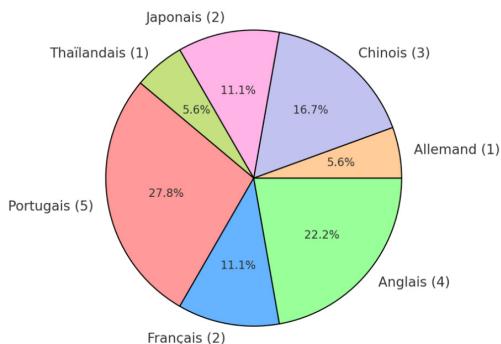


Figure 1. Répartition des langues étrangères choisies en LS2

Sur la durée de ces LS2, puisqu'il s'agit d'une deuxième langue étrangère à l'université, 10 ont choisi moins d'un an, 6 d'un à deux ans, seulement 2 de 2 à 4 ans.

En ce qui concerne le niveau autoévalué, ils sont assez modestes, ne choisissant que A1 (7/18), A2 (4/18), B1 (6/18). Un seul juge son niveau de LS2 à B2.

Dans la deuxième section du questionnaire, l'accent est mis sur leur motivation pour le choix de la LS2. Ils devaient indiquer leurs raisons et évaluer leur choix sur

une échelle de 1 (totalement erroné) à 5 (totalement justifié). Les résultats sont les suivants :

- ◆ Par passion/hobby : 1 a choisi le niveau le plus bas ; 4 sont les réponses pour le niveau 2 et 4 pour le niveau 3 ; 2 réponses pour le niveau 4 assez élevé ; 7 sont les réponses pour le niveau 5, ce qui signifie que beaucoup ont choisi leur LS2 par pure passion.
- ◆ Par curiosité/découverte : 1 ; 4 ; 2 ; 5 ; 6 sont les réponses pour les niveaux les plus bas aux plus élevés respectivement. Au total, il y a 11 réponses pour les niveaux élevé et très élevé et 5 pour les niveaux très faible et faible, ce qui signifie qu'ils ont une certaine curiosité pour une nouvelle langue.
- ◆ Par similitude sur certains aspects linguistiques entre LS1 et LS2 : les réponses pour les niveaux de faible à élevé sont : 2 ; 2 ; 6 ; 4 ; 4, ce qui montre un bon pourcentage (14/18 aux niveaux moyen et élevé) d'étudiants qui ont remarqué et se sont concentrés sur la similitude entre les langues à choisir, un facteur décisif pour développer et exploiter l'IC.
- ◆ Pour les opportunités professionnelles futures liées à la LS2 : le graphique ci-dessous vous donnera une idée de l'influence de l'évaluation des futures opportunités d'emploi offertes par LS2 sur leur choix. 9 sont les réponses au niveau élevé et très élevé tandis que seulement 2 l'évaluent au niveau très bas.

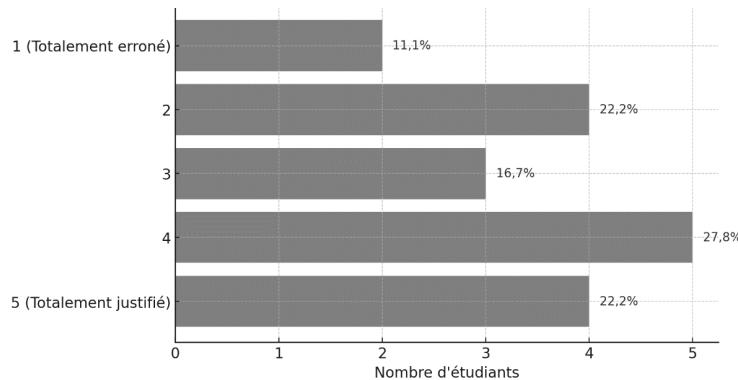


Figure 2. Évaluation du choix de la LS2 (1 : totalement erroné → 5 : totalement justifié)

- ◆ Pour la mode : la situation dans ce motif de choix semble être à l'opposé des précédents, avec la majorité (14/18) qui n'a pas choisi leur LS2 en fonction de la mode, et seulement une réponse affirmative est enregistrée.
- ◆ Pour la forte possibilité d'inscription : cela peut sembler un motif de choix très insensé, mais en réalité, il y a même 7 réponses affirmatives, ce qui signifie que si le système d'inscription ne devait pas mieux fonctionner, nous aurions quand même des étudiants qui choisissent une LS2 simplement parce qu'il reste encore des places vacantes pour eux.

Quant au degré d'application de la LS1 à la LS2, seuls 5 l'ont jugé à un niveau élevé et très élevé, bien que 7 d'entre eux aient choisi des langues romanes et 4 autres l'anglais. À partir de ce point, on peut supposer un manque de connaissances linguistiques et intercompréhensives ; sinon, ils pourraient en profiter davantage. Une réponse concerne le niveau très bas, et les autres se répartissent entre les niveaux bas 2 (3/18) et moyen 3 (8/18).

Pour arriver à ce jugement, on se base sur l'affinité entre les deux langues selon 4 aspects linguistiques.

- ◆ Aspect phonologique : 5 l'ont jugé très bas, 3 bas, 8 moyen, 2 élevé. Personne n'a choisi le niveau très élevé pour cet aspect entre les deux langues.
- ◆ Aspect lexical : les réponses sont également réparties, 6 pour les niveaux très bas et bas, 6 pour le niveau moyen, et 6 autres pour les niveaux élevés et très élevés.
- ◆ Aspect morphologique : les réponses varient légèrement par rapport à l'aspect précédent, avec 6 réponses pour les deux niveaux les plus bas, 5 pour le moyen et 7 pour les plus élevés.
- ◆ Aspect syntaxique : les réponses augmentent pour les niveaux les plus bas (8/18), 4 sont pour le niveau moyen, 6 pour le niveau élevé, et personne n'a choisi le niveau très élevé pour cet aspect.

Le même jugement leur est demandé, mais sur le degré d'application dans les compétences concrètes.

- ◆ Compréhension écrite : bien qu'il s'agisse de la compétence la plus probable avec les compétences intercompréhensives, les étudiants ne l'évaluent pas très bien. En effet, 6/18 ont évalué cette compétence à un niveau très bas et bas, 5 réponses sont pour le niveau moyen et seulement 7 pour les niveaux élevé et très élevé. Il s'agit d'une compréhension passive qui, habituellement, se développe naturellement lorsqu'on étudie des langues apparentées. Nous ne pouvons pas obtenir des résultats optimaux, car parmi les LS2 choisies, il y a aussi des langues de typologies très éloignées de l'italien.
- ◆ Compréhension orale : il y a 7 réponses pour les niveaux les plus bas, 6 pour le moyen, 5 pour le niveau élevé, et aucune pour le niveau très élevé, ce qui révèle qu'ils ne parviennent pas à appliquer leurs connaissances de la LS1 à l'écoute dans la LS2.
- ◆ Production écrite : dans cette compétence, la situation ne varie pas beaucoup, avec 6 réponses pour les niveaux les plus bas, 7 pour le moyen, 5 pour l'élévé et aucune pour le très élevé. L'exploitation de l'italien est tout aussi faible dans cette compétence.
- ◆ Production orale : dans cette partie, les choix pour les niveaux les plus bas sont 8, 6 pour le niveau moyen et 4 pour les niveaux les plus élevés, dont 1 a choisi le niveau très élevé, ce qui signifie qu'il parvient à appliquer très bien ses connaissances de la LS1 dans l'expression orale en LS2.

Dans la troisième section, on cherche plutôt à focaliser l'attention sur l'impact de la LS étudiée à l'école sur la LS1 (italien). Les questions sont les mêmes, mais les résultats sont très variés.

Concernant l'affinité entre les deux langues sur quatre aspects linguistiques, nous avons les résultats suivants.

- ◆ Aspect phonologique : l'affinité dans cet aspect est jugée de manière égale entre les niveaux, avec 6 réponses pour le niveau bas, 6 pour le moyen et 6 pour le haut.
- ◆ Aspect lexical : il est évalué très positivement avec aucune réponse au niveau très bas, 2 au niveau bas, 7 au moyen, 5 au haut et 4 au très haut. C'est la première fois que nous avons 4 réponses au niveau maximal du jugement, et cela est totalement compréhensible et naturel, car ce sont précisément les mots qui contribuent le plus à la reconnaissance de l'affinité entre les langues. Heureusement, nos étudiants ont également remarqué ce point décisif.
- ◆ Aspect morphologique : cet aspect est également jugé positivement, avec moins de réponses aux niveaux bas (4/18), davantage au niveau moyen (8/18) et 6 aux niveaux élevés (3 haut et 3 très haut). Les aspects grammaticaux sont facilement reconnus lors du passage d'une langue à l'autre, et cela est confirmé par ce questionnaire.
- ◆ Aspect syntaxique : moins de réponses au niveau maximal du jugement, seulement 1, mais en compensation, nous avons plus de réponses au niveau haut (6/18) et au niveau moyen (6/18). Ils parviennent également à reconnaître l'affinité de la structure syntaxique entre les langues étudiées, ce qui est un signal très positif pour le développement futur de l'intercompréhension.

Concernant le degré d'application, nous avons 8 réponses au niveau moyen, 7 au niveau haut, 1 au niveau très haut et aucune au niveau très bas.

Ce degré d'application est précisé dans les compétences concrètes comme suit :

- ◆ Compréhension écrite : elle a reçu une évaluation très positive, avec 6 réponses au niveau moyen, 6 au niveau haut, 3 au très haut, et seulement 3 aux niveaux les plus bas.
- ◆ Compréhension orale : ici, les évaluations changent, avec 8 réponses au niveau moyen, 6 aux niveaux les plus bas et seulement 4 aux niveaux les plus élevés. L'écoute, en effet, n'est pas une compétence facilement transférable d'une langue à l'autre.
- ◆ Production écrite : ici, les réponses aux niveaux les plus bas sont rares (seulement 3), tandis que le nombre de réponses pour le niveau moyen est élevé (9/18), et les 6 restantes concernent les niveaux les plus hauts.
- ◆ Production orale : les réponses aux niveaux les plus élevés augmentent (4 au niveau haut, 3 au très haut).

Il semble que ces étudiants soient plus à l'aise à l'écrit qu'à l'écoute ; cependant, l'oral a aussi reçu une évaluation très positive, tout comme la lecture. La LS étudiée à

l'école, grâce à une durée d'apprentissage bien plus longue, a un effet notable sur leur apprentissage de l'italien.

1.3.2. Analyse des travaux sur les textes proposés

Les textes choisis ont été trouvé sur des pages en ligne d'un quotidien espagnol, El Mundo², et de la chaîne de télévision nationale française privée d'information en continu Canal News³. Le choix des articles a été fait en fonction de l'actualité : le séisme en Turquie du 6 février 2023, avait été aussi largement thématisé dans les médias vietnamiens.

En outre, ils sont de longueur peu variable : 121 mots pour l'espagnol et 152 mots pour le français. Ces critères de sélection permettent de stimuler un premier contact des étudiants avec l'IC et donc d'évaluer leur compréhension.

Texte en espagnol

Dans le premier texte en espagnol, seules des activités de reconnaissance lexicale ont été proposées. Les étudiants devaient remplir un tableau avec les mots reconnus, les mots internationaux, et leurs équivalents en italien et en anglais.

Dans le second texte en français, en plus de la reconnaissance lexicale, une petite partie grammaticale a été ajoutée. Il leur a été demandé d'identifier les suffixes les plus courants, les marques du pluriel, et enfin de répondre à une question ouverte sur la compréhension globale du texte.

Les résultats concrets, pour le texte en espagnol, sont les suivants : sur 10 feuilles de réponses, nous avons reçu une quantité surprenante de mots reconnus, variant de 11 à 35 mots. Chacun a sa propre façon de reconnaître les mots, on constate pourtant que les participants se concentrent principalement sur les mots-clés liés au thème de la catastrophe, tels que : *persona, zona, devastador, terremoto, millones*. Un mot choisi par de nombreux étudiants, mais mal interprété, est *temporales*, que tous les 7 étudiants ont compris comme « orages » au lieu de « temporaires ».

La raison probable de cette erreur est le manque de contextualisation de la part des étudiants : ils ont simplement travaillé sur la forme du mot sans prendre en compte le contexte dans lequel il était inséré. C'est également un point crucial pour éviter les fameux « faux amis » qui existent toujours entre les langues apparentées.

2 Crespo, M. (2023, 6 mars). Un mes del devastador terremoto de Turquía y Siria : « Mi hija grita, piensa que aún está bajo los escombros ». *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/internacional/2023/03/06/6405ea43fddff552b8b4599.html>.

3 CNEWS, avec AP (2023, 7 mars). Séisme en Turquie : la facture des dégâts « dépasse les 100 milliards de dollars ». <https://www.cnews.fr/monde/2023-03-07/seisme-en-turquie-la-facture-des-degats-depasse-les-100-milliards-de-dollars>.

Seule une petite partie des étudiants a prêté attention aux mots-outils, comme les articles et les prépositions, cependant les conjonctions et expressions ont été remarquées par un plus grand nombre de participants. Ils ont également réussi à reconnaître les verbes déjà conjugués à la troisième personne du singulier et du pluriel, mais la quantité de réponses n'est pas significative, à l'exception du verbe *resultaron* qui a été plus souvent identifié.

Tableau 1. Résultats détaillés des travaux recueillis, et fréquence de chaque mot reconnu, pour le texte en espagnol

Mots pleins	Mots outils	Conjonctions / locutions	Formes verbales / participes
Mundo : 1	De : 2	Piensa que : 5	Murieron : 2
Mes : 8	Con : 3	Cuando : 6	Resultaron : 7
Terremoto : 7	En : 5	Cerca de : 5	Limitado : 5
Devastador : 10	Un : 7	Mas de : 3	Afectado : 5
Bastón : 1	Del : 4	Servicios esenciales : 5	Viven (en) : 4
Ruinas : 1	Y : 3	Acceso limitado : 5	Ha impedido : 3
Oficiales : 7	Que : 4		
Tierra : 3	El : 4		
Millones : 8	Como : 4		
Personas : 9	Las : 3		
Temporales : 7	La : 7		
Acceso : 2	Según : 1		
Agua : 2			
Atención : 3			
Grupo : 3			
Médica : 5			
Zonas : 8			
Denuncia : 4			
Presidente : 4			
Gobierno : 1			
Refugios : 4			
Amnistía : 2			
Entrade : 7			
Casi : 2			
Ombre : 1			
Datos : 1			
Doble : 1			

Texte en français

Dans le texte en français, 17 copies ont été analysées, soit un nombre supérieur à la fois précédente en raison du délai écoulé entre les deux sessions.

À première vue, il semble que les étudiants aient reconnu moins de mots que dans le texte en espagnol : seulement 7 sur 17 ont identifié plus de 20 mots. Cependant, ils ont davantage travaillé sur une véritable compréhension du texte : 9 étudiants ont fourni un résumé adéquat, tandis que seuls 2 ne l'ont pas fait. Une compréhension approfondie n'a cependant pas encore été atteinte, car il leur manque une base théorique sur l'IC et ses principes méthodologiques.

On peut néanmoins observer une correspondance parfaite avec la règle des sept tamis : les mots les plus reconnus sont des termes panromans et internationaux, tels que « banque », « développement », « gouvernement », « personnes », « européenne », « responsable ».

À l'opposé, les mots fonctionnels (prépositions, articles, conjonctions) ont été moins bien identifiés, ce qui a un impact direct sur la reconnaissance des marques du pluriel.

Un point positif est que de nombreux étudiants ont identifié les formes verbales au participe passé, ce qui témoigne d'un progrès dans l'analyse morphosyntaxique.

Tableau 2. Résultats détaillés des travaux recueillis, et fréquence de chaque mot reconnu, pour le texte en français

Mots pleins	Mots-outils	Conjonctions / locutions	Formes verbales / participes
Milliards : 11	Par : 5	Et : 3	Reconstruire : 9
Particulièrement : 5	Les : 3	Causés par : 1	Causés : 11
Responsable : 8	Avec : 1		Voir : 1
Développement : 10	De : 7		Effectué : 6
Banque : 14	Après : 3		Affirmé : 8
Union : 4	Plus : 3		Publié : 9
Européenne : 13	À : 7		
Facture : 8	Pour : 3		
Personnes : 11	Des : 4		
Dollars : 8	Un : 4		
Mondiale : 9	La : 4		
Gouvernement : 15	Le : 3		
Premier : 3	Plus : 2		
Violent : 4	Qui : 3		
Terre : 7	Per : 1		
Matériels	Une : 1		
Mois : 1			
Tout : 1			

Turquie : 8 Turc : 1 Régulier 4 Évidemment: 5 Sommaire: 6 Séisme: 1 Programme: 7 Nations: 4 Salée : 1 Violent 2 Écologiquement: 2 Calcul: 2 Jour: 1 Coût: 1 Tremblement: 1 Reconstruction: 3 Encore: 1			
--	--	--	--

Cas particuliers à prendre en compte

Le cas du mot « séisme », qui correspond à *sisma* en italien, n'est pas aussi fréquent ni aussi pertinent que *terremoto* en espagnol. En effet, seul un étudiant l'a reconnu.

Le cas de « salée » a été interprété comme *sale* (sel) au lieu de *salata*. Ici, l'étudiant ne maîtrise pas la règle du participe passé en français, ce qui l'amène à reconnaître uniquement la racine du mot, mais pas sa forme exacte.

Le mot « facture » a été mal interprété comme *fattoria*, ce qui a conduit à un résumé erroné pour un des deux étudiants ayant commis cette erreur. L'étudiant a bien identifié la règle de conversion (-ct- en français qui devient -tt- en italien), mais il ne connaît pas le tamis des suffixes : -orie (fr) → -oria (it), -ure (fr) → -ura (it).

Il en va de même pour « sommaire », qui a été traduit par *somma* au lieu de *sommario* dans deux réponses. La raison de cette erreur est similaire à celle de « salée » mentionnée ci-dessus, sauf qu'il s'agit ici d'un adjectif plutôt que d'un participe passé. Cela illustre la nécessité de tenir aussi compte du tamis de la syntaxe.

Tableau 3. Résultats détaillés des cas particuliers, et fréquence de chaque occurrence

Suffixes	Marques du pluriel	Résumé
-able : 7	-s: 4	9: bien fait
-ment: 5	-es: 1	2: manqué
-ement: 1	Les: 1	6: erroné
-ir: 1	Une: 1	

Une série de sigles pour les organisations internationales, donc des mots internationaux selon le premier tamis de Klein et Stegmann, sont mentionnés : ONU, UE, ainsi que La Banque mondiale, programme, personne. De plus, des noms propres de pays comme Turquie et Genève apparaissent également.

Les étudiants n'ont pas réussi à distinguer les deux suffixes -ement en français, qui correspondent en italien à -mento (nominal) et -mente (adverbial). Peu d'entre eux se sont réellement concentrés sur cette question et n'ont identifié que les suffixes -able et -ement.

Conclusion

Bien qu'il ne s'agisse que d'un premier test, le potentiel de développement de l'IC chez les étudiants vietnamiens du Département d'études italiennes de la HANU est indéniable.

L'analyse des résultats obtenus montre que, malgré leur langue maternelle typologiquement très différente des langues étrangères étudiées, les étudiants de HANU possèdent un bagage linguistique extrêmement riche, avec au moins deux langues étrangères à un bon niveau, voire trois. Toutefois, ces connaissances ne sont pas toujours exploitées pleinement, notamment dans le passage de la première à la deuxième langue étrangère. De plus, tous ne sont pas conscients de pouvoir transférer leurs connaissances antérieures à une nouvelle langue.

Dans le cadre de cette recherche, nous ne nous sommes pas fixé pour objectif d'examiner les raisons pour lesquelles nos étudiants ne mobilisent pas pleinement ces compétences. Est-ce dû à une mémoire culturelle latente ? À la crainte de s'affirmer ? Ou simplement au manque d'attention porté à ces aspects ? Quoi qu'il en soit, ce point devra être approfondi et développé dans les phases ultérieures de la recherche. Un parcours didactique visant à activer ces compétences métalinguistiques, ainsi que les capacités de déduction et d'affirmation, sera sans aucun doute efficace.

Sur le plan pratique, ils ont réussi à reconnaître de nombreux mots pleins en espagnol et en français, mais peu d'entre eux ont accordé de l'importance aux mots-outils, c'est-à-dire ceux ayant une fonction grammaticale (tamis syntaxe). De même, peu d'étudiants ont réussi à dégager une règle de conversion.

Les résultats obtenus confirment que, en reprenant les principes fondamentaux d'une didactique intercompréhensive efficace, la compréhension a bien été atteinte, dans la mesure où nous nous sommes concentrés exclusivement sur la compréhension écrite, sans l'associer à d'autres compétences. Concernant l'affinité des langues, nous sommes au cœur des langues romanes, avec l'anglais comme langue-pont, ce qui répond pleinement aux conditions favorables.

Nous avons fait travailler les étudiants sur deux langues romanes différentes, avec l'italien comme langue commune, ce qui assure la simultanéité. Les textes proposés étaient authentiques, remplissant ainsi le critère d'immersion.

Cependant, l'autonomie dans leur apprentissage reste à développer pour répondre au principe de compétence, car ils ne disposaient d'aucun support théorique préalable avant cette expérimentation. Enfin, le dernier principe, qui consiste à utiliser un lexique transparent et une langue standard pour faciliter la compréhension, a également été respecté, puisque les articles journalistiques choisis contenaient un vocabulaire de haute fréquence et facilement reconnaissable.

En conclusion, avec ces résultats très prometteurs du premier test, nous espérons pouvoir poursuivre cette expérimentation avec nos étudiants afin de développer davantage l'approche intercompréhensive dans leur cursus et leur fournir un outil efficace et rapide pour l'apprentissage d'une nouvelle langue, même jamais étudiée. Cette approche doit encore être complétée par des exercices ciblés sur les règles linguistiques et l'amélioration de la compréhension, ce que nous n'avons pas encore pu mettre en place par manque de temps, mais qui me semble déjà très prometteur.

À l'avenir, une fois la validité de l'IC démontrée, nous pourrons envisager la création d'un laboratoire ou un véritable cours d'intercompréhension au sein de la HANU, destiné aux étudiants souhaitant développer cette compétence non seulement pour leurs études universitaires, mais aussi pour leur future carrière.

Bibliographie

- Blanche-Benveniste, C. (2001). L'intercompréhension des langues romanes. Dans L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant* (pp. 455-462). De Boeck Supérieur.
- Blanche-Benveniste, C. (2009). Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres. Dans M.-C. Jamet (dir.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche* (pp. 19-32). Libreria editrice cafoscarina.
- Bonvino, E. et Jamet, M.-C. (dir.). (2016). *Intercompréhension : langues, processus et parcours*. Edizioni Ca' Foscari.
- Bonvino, E., Fiorenza, E. et Pippa, S. (2011). EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche. Dans M. De Carlo (dir.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo* (pp. 162-182). Wizarts Editore.
- Caddéo, S. et Jamet, M.-C. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Hachette.
- Cerquiglini, B. (2024). « *La langue anglaise n'existe pas* ». *C'est du français mal prononcé*. Gallimard.

- Escudé, P. et Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme.* CLE International.
- Gooskens, C. (2007). The contribution of linguistic factors to the intelligibility of closely related languages. *Journal of multilingual and multicultural development*, 28(6), 445-67.
- Haugen, E. (1966). Semicommunication: The language gap in Scandinavia. *Sociological inquiry*, 36, 280-297.
- Jamet, M.-C. (2016). La reconnaissance de mots isolés à l'oral. Expérience en miroir entre français et italien. Dans E. Bonvino et M.-C. Jamet (dir.), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi* (pp. 59-80). Edizioni Ca' Foscari.
- Maeder, C. (2011). Appunti per un nuovo manuale d'italiano per studenti universitari francofoni. Dans C. Gigante et M. Barbato (dir.), *Aspetti della cultura, della lingua e della letteratura italiana in Belgio* (pp. 143-155). Peter Lang.
- Maeder, C., Klein, H., Stegmann, T. et Giudicetti, G. P. (2002). *I sette setacci. Impara a leggere le lingue romanze.* Shaker.
- McCann, J., Klein, H. G. et Stegmann, T. D. (2002). *EuroComRom – The seven sieves. How to read all the romance languages right away.* Shaker Verlag.
- Meissner, F.-J. (2004). Introduction à la didactique de l'eurocompréhension. Dans F.-J. Meissner, C. Meissner, H. G. Klein et T. D. Stegmann (dir.), *EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension* (pp. 7-122). Shaker Verlag.
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein H. G. et Stegmann, T. D. (2004). *EurocomRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension.* Shaker Verlag.
- Phan, T. K. L. (2015). Yêu tố đa ngôn ngữ trong dạy/học thực hành tiếng Pháp đối với sinh viên đầu vào khối D1. Université de Hue, document en ligne. https://csdlkhoa.hueuni.edu.vn/data/article/B%C3%A0i_b%C3%A1o_%C4%91%C4%83ng_t%E1%BA%A1p_ch%C3%AD_2015.pdf
- Stegmann, T. (2001). Le plurilinguisme réceptif à travers la méthode Eurocom. Dans L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant* (pp. 447-454). De Boeck Supérieur.