

# « Schüler werden dadurch motiviert, dass sie eigentlich mehr wissen als ihnen bewusst ist » L'intercompréhension vue par les futurs enseignants de langues en Allemagne

Maria Helena Araújo e Sá  
Universidade de Aveiro, Portugal

Silvia Melo-Pfeifer  
Universität Hamburg, Deutschland

**Abstract** Following our previous studies in the field of student teachers' representations about the four pluralistic approaches, we shall focus, in this contribution, on this target audience's representations about one particular approach: intercomprehension. We will analyse student teachers' perceptions concerning the advantages and the possibilities of integrating intercomprehension in the school curriculum. We will therefore analyse the educational, social and affective, pedagogical and organizational and learning arguments student teachers put forward to justify their perceptions. This study aims at contributing to the planning and implementation of specific training initiatives in the field of intercomprehension didactics for language student teachers.

**Keywords** Intercomprehension. Pluralistic approaches. Initial teacher education. Plurilingual language education. Social representations.

**Sommaire** 1 Introduction. – 2 Rôle des représentations dans la formation initiale des enseignants de langues ou quels chemins possibles pour le changement d'un mindset monolingue ? – 3 L'étude empirique. – 4 Les résultats : « Weil sie Spaß macht, relativ leicht zu integrieren ist und gleichzeitig effektiv ». – 5 Perspectives : l'intercompréhension, entre l'idéal et le poids de la normativité scolaire.



#### Peer review

Submitted	2019-02-12
Accepted	2019-06-09
Published	2019-12-16

#### Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



**Citation** Araújo e Sá, M.H.; Melo-Pfeifer, S. (2019). « Schüler werden dadurch motiviert, dass sie eigentlich mehr wissen als ihnen bewusst ist ». L'intercompréhension vue par les futurs enseignants de langues en Allemagne". *EL.LE*, 8(1), monogr.no., 91-106.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/004

## 1 Introduction

Dans des études préalables (Araújo e Sá, Melo-Pfeifer 2015 ; Melo-Pfeifer 2017, 2018), nous avons essayé de cerner les représentations des futurs enseignants d'espagnol Langue Étrangère (LE) à Hambourg,<sup>1</sup> en Allemagne, quant aux approches plurielles des langues et des cultures (AP) (cf. Candelier et al. 2012, pour une définition). Dans ces travaux, nous avons analysé les arguments utilisés par ce public pour se référer à leurs approches préférées (celles qu'ils aiment le plus), la valeur qu'ils leur attachent et comment ils évaluent leur insertion curriculaire. Ainsi, nous avons pu observer que l'approche interculturelle est souvent l'approche préférée de ces futurs enseignants, ce qui est mis en rapport avec la valeur qu'ils lui attribuent dans la perspective d'une éducation à forte charge humaniste et avec sa facilité d'intégration présupposée (à travers l'argument souvent cité du rapport langue-culture ou de sa présence dans le curriculum) ; l'intercompréhension, par contre, est surtout valorisée parce qu'elle mobilise les pré-acquis linguistiques des apprenants et facilite, par conséquent, l'apprentissage d'autres langues (arguments assez proches de ceux employés par ces sujets pour se référer à la didactique intégrée). L'éveil aux langues reste, quant à lui, l'approche plurielle la moins mentionnée, ce qui s'explique par le fait que ces futurs enseignants la rattachent davantage au *kinder-garten* et aux écoles primaires. En effet, ils estiment que leur formation s'oriente plutôt vers le secondaire. Ainsi, nous constatons une forte relation entre ces réponses et le contexte éducatif, professionnel et de formation dans lequel ces données ont été recueillies.

Il faut rappeler que, contrairement à d'autres contextes où l'on avait pu observer des représentations concernant l'intercompréhension (voir en particulier la compilation de travaux dans auteurs), ces futurs enseignants ne sont pas dans un milieu romanophone mais germanophone et leurs futurs élèves ont très rarement une langue de la même famille comme langue de départ pour l'apprentissage d'autres langues romanes (LR). Ceci dit, le contexte s'avère nécessaire pour la compréhension des représentations quant à l'intercompréhension entre les LR en Allemagne et doit être mis en rapport avec la langue de scolarisation et le curriculum scolaire pour les LE (quelles langues sont-elles admises, dans quel ordre et à quels moments des apprentissages scolaires ?).

La présente étude reprend et approfondit ces études préalables sur les représentations concernant les AP, tout en se concentrant sur l'intercompréhension : pourquoi quelques étudiants préfèrent-ils

---

**1** Notons que l'espagnol est une LE qui suit l'apprentissage de l'anglais et, souvent, à Hambourg, aussi du français ou du latin, au secondaire.

l'intercompréhension plutôt que d'autres approches ? Comment perçoivent-ils ses avantages affectifs et cognitifs en cours d'espagnol LE ?

## **2 Rôle des représentations dans la formation initiale des enseignants de langues ou quels chemins possibles pour le changement d'un mindset monolingue ?**

Les recherches sur les représentations en didactique des langues sont désormais consolidées, que ce soit pour les identifier et décrire, dans des variations mises en rapport avec leurs contextes d'émergence, construction et circulation, que ce soit pour cerner leur rôle dans les processus d'enseignement-apprentissage et de formation. Ces études couvrent des domaines tels que les langues, objets d'enseignement et d'apprentissage (aspects affectifs, cognitifs, relationnels, identitaires...), les pratiques didactiques ou les identités professionnelles en construction - qui suis-je, en tant qu'enseignant ou apprenant de langues ? Comment me définis-je et par rapport à quoi ?, tout en reconnaissant que les représentations façonnent toute situation d'apprentissage et de formation, l'influençant et influençant ses processus et résultats (Araújo e Sá, Pinto 2006). De ce point de vue, plusieurs auteurs se réfèrent à la nécessité d'ancrer la formation initiale sur la déconstruction et la reconstruction des représentations des futurs enseignants (Cambra Giné 2003 ; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi, Maaranen 2014).

Au Portugal, les résultats du projet *Images des Langues dans la Communication Interculturelle*<sup>2</sup> (dont le rapport final est publié dans Andrade, Araújo e Sá, Moreira 2007), qui s'est penché sur des situations d'enseignement et d'apprentissage des langues du niveau primaire au niveau supérieur et qui a été le précurseur d'une vaste recherche poursuivie par le groupe LALE,<sup>3</sup> ont montré la prépondérance d'une idéologie monolingue transversale aux contextes analysés, ainsi que des images assez fixes, stables et homogènes, très proches des stéréotypes et des préjugés, concernant les langues et les peuples. Ces résultats, confirmés par des recherches ultérieures menées dans des contextes très ciblés (par exemple, l'allemand dans l'enseignement secondaire au Portugal, voir Araújo e Sá, Melo-Pfeifer, Schmidt 2015) ; le turc et le portugais dans l'enseignement supérieur en Turquie et au Portugal (voir Basílio, Araújo e Sá, Simões 2016) ; ou

---

**2** Projet financé par la Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), coordonné par Maria Helena Araújo e Sá et qui s'est déroulé entre 2004 et 2007.

**3** LALE : Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras, coordonné par Maria Helena Araújo e Sá et Ana Isabel Andrade (<https://www.ua.pt/cidt-ff/laLe/>). Cette recherche est disponible sur ce site web.

encore le portugais dans la formation initiale des futurs enseignants de cette langue et du français au Mozambique (Monteiro, Araújo e Sá, sous presse), ont également mis en évidence le rapport entre ces images, les disponibilités langagières et les comportements des sujets dans des situations de contact interculturel et d'apprentissage linguistique, tout en ayant aussi permis d'établir des relations avec les attitudes linguistiques et la motivation d'apprendre des langues.

Des études menées en Allemagne ont également révélé un *mindset* monolingue très établi dans le système éducatif, ceci parmi les différents acteurs, c'est-à-dire aussi bien parmi les élèves (avec et sans arrière-plan migratoire) que parmi les enseignants. Ce *mindset* a été étudié par Gogolin (1994), qui l'appelle « l'habitus monolingue de l'école plurilingue » et qui montre comment l'idéologie « un pays - une langue - une langue de scolarisation » est très ancrée en Allemagne, et comment les structures d'enseignement sont peu perméables à l'entrée d'autres langues, perpétuant ainsi un monolinguisme enraciné. Dans la formation initiale, les futurs enseignants de langues sont aussi imprégnés par ces représentations monolingues et monolinguisantes : ils se considèrent comme de futurs enseignants d'une LE bien délimitée par rapport à toutes les autres, conçoivent le cours de LE comme un espace monolingue à préserver et ont du mal à y accepter l'usage d'autres langues (surtout de celles qu'ils affirment ne pas connaître). Cet *habitus* est aussi reproduit par de futurs enseignants de langues ayant un arrière-plan migratoire (auteur) ainsi que dans des classes avec une forte présence d'élèves de langues et de cultures d'origine (Faneca et al. 2016). Ceci met en évidence le poids social de ces idéologies linguistiques (déjà mis en exergue dans Andrade, Araújo e Sá, Moreira 2007, au Portugal, croisant des résultats issus de différents contextes sociaux : école, formation de professeurs, media).

Ainsi, un travail dirigé vers la déconstruction et l'éventuel changement de ce *mindset* devrait prendre comme point de départ une prise de conscience de ces représentations et de leur poids dans la perpétuation d'un espace monolingue fantasmé qui a tendance à créer et même à renforcer des inégalités parmi une population scolaire croissante maîtrisant d'autres langues que la langue de scolarisation. Autrement dit, cette perception trop simpliste et socialement désarticulée de l'école comme espace clos et monolingue favorise la création de situations d'iniquités scolaires, fondées sur les différences de répertoires linguistiques des élèves.

Néanmoins, un travail dans la formation initiale ciblant la transformation progressive de ce *mindset* devrait inclure des moments de 'tension', d' 'irritation' productive, ou même de 'chaos cognitif' intentionnel, menant au basculement et à un repositionnement subséquent plus critique et conscient quant à l'idéologie monolingue dominante. Ce travail, comme des études antérieures l'ont montré (Andrade et al. 2014 ; Melo-Pfeifer 2017, 2018 ; Vlad 2014), peut assurément être

mené à l'aide de l'intégration des AP dans la formation initiale. À ce propos, à la suite d'une étude auprès d'enseignants en formation initiale, Vlad conclut :

Ces quelques extraits montrent surtout l'effort fait par les enseignants stagiaires de connaître leur public du point de vue du répertoire linguistique et de l'ouverture vers l'interculturel. Démarche banale en apparence qui leur permet néanmoins d'asseoir leur [future] activité didactique sur un terrain complexe, dans lequel le parcours linguistique des apprenants, leur compétence plurilingue en construction sont valorisés et dans lequel, surtout, l'enseignement/ apprentissage des langues acquiert du sens par rapport à un avant et à un après linguistique global. (2014, 382)

Concernant l'intercompréhension dans la formation initiale, les travaux de Pinho (2014) au Portugal ont montré que les futurs enseignants se sentent plus prêts à travailler avec la diversité linguistique en cours après avoir intégré les principes didactiques sous-jacents à l'intercompréhension dans leurs répertoires professionnels :

Teacher education institutions need to foster opportunities for teachers' professional learning in the area of plurilingual and intercultural education. Teachers need to respond to linguistically and culturally diverse students at the same time as expanding their learners' communicative repertoires in both plurilingual and intercultural areas. [...] Teacher education needs to 'raise language teachers' awareness of plurality and grasp of otherness at several levels - individual, societal and interpersonal - and seek to sensitive and motivate language teachers to engage with language/diversity, and to transform such commitment into pedagogical actions. (1)

Dans un article concernant la valeur d'un travail avec l'intercompréhension à l'école et dans la formation, Melo-Pfeifer, Araújo e Sá et Santos (2011) ont élaboré une synthèse des mythes que cette AP spécifique peut aider à dépasser :

- « LE aprendem-se separadamente e de forma linear ;
- Línguas conhecidas são as que se aprendem na escola ;
- Aprender uma LE é aprender a manobrar todas as competências em simultâneo ;
- Os falsos amigos são um obstáculo durante a aprendizagem de uma LE ;
- Comunicação de sucesso só acontece numa língua comum a todos os interlocutores ;
- O professor de línguas é professor exclusivo de UMA língua ;
- O professor de línguas deve evitar a intromissão de outras línguas na sua aula ;

- Para abordar a Intercompreensão em sala de aula, o professor tem que ser poliglota ;
- A Intercompreensão é um assunto que só interessa aos professores de línguas ;
- Promover outras línguas na minha aula coloca em perigo o futuro da minha disciplina ;
- O currículo de línguas não abre espaço à Intercompreensão ;<sup>4</sup>
- As abordagens intercompreensivas pretendem substituir as abordagens que habitualmente usamos na aula de LE ».

De ce point de vue, un travail autour de l'intercompréhension peut aider à réviser des conceptions monolingues sur la nature des processus d'apprentissage (par exemple, la naturalité du transfert ou la dissociation des compétences), sur les cours de LE, sur la formation des enseignants et l'identité professionnelle, ou encore, plus spécifiquement, sur la perception des conditions (macro, méso et micro) qui cadrent le travail des enseignants.

### 3 L'étude empirique

#### 3.1 Contexte

Les résultats que nous présentons ici se réfèrent à une étude développée tout au long de 4 années scolaires (entre 2014 et 2018) à l'Université de Hambourg, durant les semestres d'hiver. Les 71 participants sont des étudiants de première année de master, futurs enseignants d'espagnol, généralement destinés à l'enseignement secondaire. Le tableau 1 montre leur distribution par semestre. À Hambourg, l'espagnol est généralement enseigné après l'anglais, le français et/ou le latin (voir note 1). L'espagnol peut être donc la seconde ou troisième LE. On peut ainsi supposer que ce public est, en principe, réceptif à des approches méthodologiques ancrées sur l'exploitation des connaissances, répertoires et expériences d'apprentissage préalables des apprenants de langues.

**Tableau 1** Distribution des sujets

2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	Total
17	17	13	24	71

---

<sup>4</sup> Voir Carrasco Perea, Melo-Pfeifer (2018) qui montrent très bien combien ces ouvertures curriculaires sont présentes, en Catalogne comme à Hambourg, dans les documents officiels.

Les données ont été recueillies lors du séminaire *Approches plurielles dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* qui comptait 14 séances de 3 heures, soit 2 séances par AP (total 8), les 6 autres étant consacrées à des aspects transversaux (par exemple, didactique du plurilinguisme, insertion curriculaire, évaluation, les descripteurs du CARAP).<sup>5</sup> La première partie de chaque séance était animée par l'enseignante (également co-auteure de cette contribution) et consistait en la révision et problématisation théorique de l'approche en question (avec un grand nombre de textes théoriques et compte rendus d'expériences des auteurs du CARAP, tels que M. Candelier, F.-J. Meissner), suivie de la présentation et discussion de résultats d'études empiriques portant sur leur usage en cours de langues. La seconde partie de chaque séance ciblait le contact avec des matériaux pédagogiques et leur évaluation critique quant aux buts et atouts des AP en cours de LE. Ces matériaux étaient soit choisis par les étudiants, soit conçus par eux-mêmes. Un questionnaire d'évaluation a été rempli durant l'avant-dernière séance et les résultats ont été présentés lors de la dernière séance où le groupe a fait le bilan du séminaire et de son apport au développement des compétences didactiques.

### 3.2 Méthodologie

Les données ont été recueillies par le biais d'un questionnaire comportant des questions ouvertes ('Qu'est-ce qu'une approche plurielle?'), fermées ('Signale ton positionnement dans l'échelle'), et mixte ('Quelle est ton approche plurielle préférée? Pourquoi?'), ce qui permet une analyse qualitative, quantitative et mixte des réponses.

Pour l'analyse qualitative des réponses, nous avons utilisé les catégories dégagées lors d'une étude préalable avec les réponses obtenues lors de la première année de réalisation de ce séminaire (Araújo e Sá, Melo-Pfeifer 2015).

---

<sup>5</sup> Voir Araújo e Sá, Melo-Pfeifer 2015 et Melo-Pfeifer, sous presse pour plus de détails sur l'organisation des séances et de l'outil de recueil de données.

**Tableau 2** Catégories d'analyse (voir Araújo e Sá, Melo-Pfeifer 2015, 86)

Catégories	Définition
Atouts éducatifs	En rapport avec l'éducation à la citoyenneté démocratique et humaniste, à l'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle.
Atouts socio-affectifs	En rapport avec le développement d'attitudes positives face à l'enseignement-apprentissage des langues et de la motivation de l'apprenant.
Atouts pédagogique-organisationnels	En rapport avec la culture scolaire, le travail collaboratif entre enseignants, la gestion curriculaire des langues et l'/la (in)disponibilité des matériaux pédagogiques.
Atouts acquisitionnels	En rapport avec l'efficacité et l'économie cognitives, la valeur facilitatrice du transfert de savoirs préalables et le développement de stratégies d'apprentissage des langues.

#### 4 Les résultats : « Weil sie Spaß macht, relativ leicht zu integrieren ist und gleichzeitig effektiv »

Dans cette section, nous présentons, dans un premier temps, des résultats globaux quant à la perception des AP, en les comparant, d'une part les unes aux autres en termes de préférence, de valeur et de facilité d'intégration curriculaire, et d'autre part en montrant comment les étudiants les perçoivent à la fin du cours, en tant que composante de leur répertoire didactique en construction (4.1). Nous nous concentrerons ensuite sur les représentations des étudiants ayant sélectionné l'intercompréhension comme leur AP préférée (4.2), en montrant, tout d'abord, les raisons de leur préférence, puis certains autres aspects tels que la perception de sa valeur pour l'enseignement/apprentissage des langues et ses possibilités d'intégration curriculaire.

##### 4.1 L'intercompréhension par rapport aux autres approches plurielles

Le tableau 3 présente le total des résultats (incluant tous les semestres et toutes les AP), permettant ainsi de placer l'IC par rapport aux trois autres AP étudiées durant le séminaire semestriel.



**Tableau 3** Comparaison de l'IC par rapport aux autres AP (voir Melo-Pfeifer 2017)

Approches plurielles	Quelle approche plurielle...		
	aimes-tu le plus ?	a le plus d'importance en cours de langue ?	est la plus facile à intégrer en cours de langue ?
Approche interculturelle	36 (50,7%)	39 (54,9%)	35 (49,3%)
Didactique intégrée	6 (8,4%)	15 (21,1%)	14 (19,7%)
Intercompréhension	22 (31%)	19 (26,7%)	16 (22,5%)
Éveil aux langues	16 (22,5%)	6 (8,4%)	8 (11,2%)
Sans réponse	2 (2,8%)	5 (7%)	9 (12,6%)

Ces résultats montrent que ce public en formation favorise clairement l'IC et l'approche interculturelle par rapport à l'éveil aux langues et à la didactique intégrée. Si, d'une part, nous pouvons dire que ces futurs enseignants du secondaire s'identifient peu à l'éveil aux langues, qu'ils perçoivent comme une approche concernant plutôt l'enseignement primaire, nous nous serions attendus, en raison de la situation curriculaire de l'espagnol LE à Hambourg, à ce qu'ils manifestent plus d'intérêt pour la didactique intégrée. Pour ce qui est de l'insertion curriculaire, seule l'approche interculturelle est consensuelle (du fait même de son encrage curriculaire et de la présence dans les manuels), toutes les autres ayant les mêmes faibles valeurs.

Les représentations des étudiants quant aux atouts acquisitionnels, affectifs et cognitifs des AP dans leur globalité sont systématisées dans le tableau 4.

**Tableau 4** Les AP vues par les futurs enseignants (voir Melo-Pfeifer 2017)

Affirmations	++	+	±	-	--
Les AP sont des méthodes innovantes d'apprentissage des LE	36 50,7%	33 46,5%	1 1,4%	-	-
Les AP sont des méthodes motivantes d'apprentissage des LE	47 66%	16 22,5%	6 8,4%	-	-
Les AP facilitent l'apprentissage des LE	18 25,3%	40 56,3%	12 16,9%	-	-
Les AP rendent plus rapide l'apprentissage des LE	8 11,2%	33 46,5%	25 35,2%	4 5,6%	-
Les AP rendent plus drôle/amusant l'apprentissage des LE	33 46,5%	25 35,2%	11 15,5%	3 4,2%	-
Les AP renouvellent les routines curriculaires	28 39,4%	23 32,3%	14 19,7%	6 8,4%	-
Les AP questionnent les compétences du professeur de LE	2 2,8%	6 8,4%	15 21,1%	25 35,2%	23 32,4%

<b>Affirmations</b>	<b>++</b>	<b>+</b>	<b>±</b>	<b>-</b>	<b>--</b>
Les AP réduisent l'usage de la LE en classe	2 2,8%	13 18,3%	11 15,5%	24 33,8%	14 19,7%
J'ai envie d'utiliser les AP en classe	36 50,7%	29 40,8%	5 7%	-	-

Nous observons ici une évaluation assez positive des AP, même si, par rapport à certains aspects, tels que 'l'usage de la LE en classe' ou le questionnement 'des compétences des enseignants', les positions sont assez divergentes. Ces deux appréhensions sont du reste déjà attestées dans la littérature concernant d'autres contextes éducatifs (Vetter 2013) : les étudiants, possédant encore une vision de l'enseignant comme seul expert et meneur de jeu en cours, craignent de perdre ces statuts, de par le fait qu'ils ne maîtrisent pas 'parfaitement' toutes les langues qui peuvent émerger en cours si on laissait le libre choix aux apprenants. De plus, considérant que l'espace du cours de LE doit se maintenir centré sur la langue-cible, ils craignent que d'autres langues prennent sa place, réduisant l'input en LE et les opportunités d'acquisition.

#### 4.2 La préférence pour l'IC : entre les choix du cœur et de la raison

Le tableau 5<sup>6</sup> systématise les arguments présentés par les étudiants considérant l'IC comme leur AP préférée ('Quelle est ton AP préférée?'), les atouts socio-affectifs et acquisitionnels étant mis en avant. Les aspects pédagogiques et organisationnels sont très peu représentés, ce qui nous renvoie aux nombreuses contraintes d'insertion curriculaire des AP déjà mises en évidence dans la littérature (voir, pour une systématisation rapide de ces contraintes dans différents pays européens et institutions, du primaire au secondaire, le rapport coordonné par Araújo e Sá 2014 ; voir également Vetter 2013). Une étudiante résume son élan par l'IC en nommant trois aspects différents : « Weil sie Spaß macht, relativ leicht zu integrieren ist und gleichzeitig effektiv », mettant donc en relief l'atout socio-affectif, l'atout pédagogique-organisationnel et les atouts acquisitionnels.

---

**6** Le pourcentage de chaque catégorie a été calculé par rapport au nombre total de sujets ayant choisi l'intercompréhension comme AP préférée (21).

**Tableau 5** Atouts de l'IC en tant qu'approche plurielle préférée

Catégories	Préférence	%
Atouts éducatifs	0	0
Atouts socio-affectifs	8	38
Atouts pédagogique-organisationnels	1	5
Atouts acquisitionnels	9	43
Indéfinie	3	14

Les étudiants qui considèrent l'IC comme l'AP la plus importante en cours de langues (18) mettent, avant tout, leurs atouts acquisitionnels en exergue. Par contre, les atouts éducatifs, socio-affectifs et pédagogiques et organisationnels sont très peu représentés dans les résultats (voir tableau 6), malgré leur prise en compte dans la présentation théorique faite par l'enseignante et les discussions suivant le contact avec les matériaux.

**Tableau 6** Atouts de l'IC en tant qu'approche plurielle avec plus de valeur en cours de langue<sup>7</sup>

Catégories	Perception des avantages	%
Atouts éducatifs	1	5,5
Atouts socio-affectifs	3	17
Atouts pédagogique-organisationnels	3	17
Atouts acquisitionnels	12	67

Nous remarquons que les étudiants, bien que mobilisant des atouts socio-affectifs pour justifier leur préférence envers l'IC (tableau 5), reconnaissent surtout les atouts acquisitionnels de cette approche pour justifier sa valeur en cours de LE (tableau 6). Néanmoins, les étudiants mobilisent des arguments différents pour se positionner par rapport à des aspects divers du travail avec l'IC en classe. Ainsi, concernant la question de la facilité de l'insertion curriculaire de l'IC, ils évoquent, cette fois-ci, des arguments de nature pédagogique et organisationnelle (tableau 7).<sup>8</sup> Le nombre assez réduit d'étudiants ayant considéré l'IC comme l'AP la plus facile à intégrer (12) nous renseigne dès lors sur les craintes de ces futurs enseignants : l'IC ne semble pas aisément réalisable en contexte éducatif, du fait même qu'ils reconnaissent un manque de matériaux pédagogiques pour l'intégrer dans le curriculum de LE.

<sup>7</sup> Un étudiant a nommé deux avantages.

<sup>8</sup> Les pourcentages ont été calculés par rapport au nombre total de sujets ayant choisi l'intercompréhension comme l'AP la plus facile à intégrer (12).

**Tableau 7** Facilité de l'insertion curriculaire de l'IC

Catégories	Facilité d'intégration	%
Atouts éducatifs	0	0
Atouts socio-affectifs	1	8
Atouts pédagogique-organisationnels	2	17
Atouts acquisitionnels	9	75

Un examen global des résultats quantitatifs de cette analyse montre que les futurs enseignants perçoivent l'IC différemment, en fonction des atouts acquisitionnels ou bien de sa facilité d'intégration (tableau 8). En effet, comme nous l'avons mis en exergue lors d'une étude antérieure, les futurs enseignants comprennent la valeur ajoutée de l'IC comme stratégie d'enseignement-apprentissage de LE, mais reconnaissent les obstacles institutionnels qui peuvent freiner son intégration systématique en cours de langue (Melo-Pfeifer, sous presse).

**Tableau 8** Synthèse de l'analyse quantitative

Catégories	Préférence personnelle	Valeur en cours	Facilité d'intégration	Total
Atouts éducatifs	0	1	0	1
Atouts socio-affectifs	8	3	1	12
Atouts pédagogique-organisationnels	1	3	2	6
Atouts acquisitionnels	9	12	9	30

En conséquence, nous pourrions dire que la discussion autour des AP, en général, et de l'IC, en particulier, pose les futurs enseignants devant le dilemme, d'une part, du choix de stratégies d'enseignement-apprentissage mobilisant les répertoires plurilingues de la population scolaire, et d'autre part, du respect des règles sous-jacentes aux pratiques monolingues de l'institution scolaire. Dans cette perspective, la discussion autour des AP montre parfaitement les tensions entre le 'vouloir faire' de ces futurs enseignants, sur la base de l'adéquation pédagogique et des réponses didactiques aux besoins des élèves, et le 'pouvoir faire' qu'ils perçoivent déjà comme étant limité, bien qu'ils ne soient même pas encore entrés dans le métier.

## 5 Perspectives : l'intercompréhension, entre l'idéal et le poids de la normativité scolaire

À nouveau, les résultats de notre enquête concordent avec d'autres études provenant de la recherche en didactique des langues sur ce même sujet (recherche encore assez réduite, même s'il s'agit d'un aspect crucial pour faire avancer l'IC en tant qu'approche avec valeur éducative). Araújo e Sá et Simões (2015) systématisent cette recherche, tout en identifiant des contraintes précises qu'elles organisent autour de trois dimensions :

- organisation et gestion scolaire (contraintes reliées, entre autres, à la culture réduite de travail collaboratif dans les écoles, à l'inadéquation et/ou insuffisance des ressources didactiques, ou aux politiques éducatives macro et micro) ;
- acteurs éducatifs (mentionnant, par exemple, la perception commune à plusieurs acteurs (parents, chefs d'établissement, professeurs, etc.) de l'IC en tant qu'approche transgressive, la formation réduite des enseignants à la didactique du plurilinguisme, ou encore les faibles attentes des apprenants par rapport à l'apprentissage des langues à l'école) ;
- didactique de l'intercompréhension (ces contraintes incluant des aspects tels qu'une connaissance didactique peu consolidée et assez insuffisante dans des aspects cruciaux pour l'insertion curriculaire de cette approche, comme l'oralité, le manque de référentiels d'évaluation des compétences en IC<sup>9</sup> ou la difficulté d'accès aux matériaux et ressources dans différentes langues et variétés).

En raison de ces contraintes, que l'on pourrait situer au niveau de la normativité scolaire (design, formation et évaluation), l'institution scolaire, avec ses structures bâties sur la séparation disciplinaire et sur une idéologie monolingue, a du mal à répondre aux défis posés par une population scolaire de plus en plus hétérogène. Ces défis se situent au niveau de l'organisation et de l'articulation des contenus, du travail collaboratif et de la définition des buts d'une éducation en langues et par les langues. Devinant ces défis, les futurs enseignants reconnaissent le besoin de changer les pratiques de transmission linguistique et voient dans les AP des voies de changement. Reste à comprendre comment ils vont se positionner sur le terrain scolaire, un espace contraignant, bien sûr, mais aussi empli de possibilités de renouvellement didactique.

---

<sup>9</sup> À ce propos, il faut se référer au travail du projet européen EVAL-IC (« Évaluation des Compétences en Intercompréhension »), développé entre 2016 et 2019, coordonné par Ch. Ollivier (Université de la Réunion) autour de la définition d'échelles de compétences en IC et d'épreuves pour la tester. Plus de détails sur : <http://evalic.eu/>.

## Bibliographie

- Andrade, Ana Isabel ; Araújo e Sá, Maria Helena ; Martins, Filomena ; Pinho, Ana Sofia (2014). « Educação e formação para a diversidade linguística em Didática de Línguas ». Andrade, Ana Isabel ; Araújo e Sá, Maria Helena ; Fanecca, Rosa ; Martins, Filomena ; Pinho, Ana Sofia ; Simões, Ana Raquel (orgs), *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*. Aveiro : UA Editora, 23-38.
- Andrade, Ana Isabel ; Araújo e Sá, Maria Helena ; Moreira, Gillian (coords) (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo : princípios e sugestões de intervenção educativa*. Aveiro : Universidade de Aveiro, CIDTFF. Cadernos do LALE, Série Propostas 4. URL <http://www.ua.pt/cidtff/lale/PageText.aspx?id=12923> (2019-11-20).
- Araújo e Sá, Maria Helena (coord.) (2014). *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'Intercompréhension - Rapport*. S.l.: Miriadi. URL <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14642/1/Prestation%207-1.pdf> (2019-11-20).
- Araújo e Sá, Maria Helena ; Melo-Pfeifer, Sílvia (2015). « Représentations de futurs professeurs de Langues Romanes par rapport aux approches plurielles ». Mantesanz del Barrio, María (org.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Madrid : Universidad Complutense de Madrid, 77-97.
- Araújo e Sá, Maria Helena ; Melo-Pfeifer, Sílvia ; Schmidt, Alexandra (2015). « Imagens das línguas na comunicação intercultural : a língua alemã vista por alunos portugueses ». Coelho, Luísa (org.), *Brücken Bauen - Portugal und Deutschland/ Pontes por construir. Portugal e Alemanha*. Porto : CulturePrint, 190-216.
- Araújo e Sá, Maria Helena ; Pinho, Ana Sofia (eds) (2015). *A Intercompreensão em contexto educativo : resultados da investigação*. Aveiro : UA Editora. URL <http://hdl.handle.net/10773/16172> (2019-11-20).
- Araújo e Sá, Maria Helena ; Pinto, Susana (2006). « Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares : produtividade de uma temática de investigação em educação linguística ». Bizarro, Rosa (org.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto : Areal Editores, 227-40.
- Araújo e Sá, Maria Helena ; Simões, Ana Raquel (2015). *Integração curricular da intercompreensão : possibilidades, constrangimentos, recomendações*. S.l.: Miriadi. URL <http://hdl.handle.net/10773/16263> (2019-11-20).
- Basílio, Daniel ; Araújo e Sá, Maria Helena ; Simões, Ana Raquel (2016). « Crossing the Bridge : Foreign Language Students' Reciprocal Images in (Inter) Cultural Mediation Between Portugal and Turkey ». *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 22-43. DOI <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1114209>.
- Cambra Giné, Margarida (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Candelier, Michel et al (2012). *Le CARAP - Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : Centre Européen pour les Langues Vivantes.
- Carrasco Perea, Encarnación ; Melo-Pfeifer, Sílvia (2018). « La integración curricular de la IC en los centros educativos : ¿proyecto futurible y sostenible ? Un estudio comparativo Cataluña/Hamburgo ». Helmchen, Christian ; Melo-Pfeifer, Sílvia (eds), *Multilingual Literacy Practices at School and in Teacher Training*. Bern : Peter Lang, 163-97.

- Faneca, Rosa ; Araújo e Sá, Maria Helena & Melo-Pfeifer, Sílvia (2016). « Is There a Place for Heritage Languages in the Promotion of an Intercultural and Multilingual Education in the Portuguese Schools ? ». *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 44-68. DOI <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113751>.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster : Waxmann.
- Melo-Pfeifer, Sílvia (2016). « Images de futurs professeurs de français face à la langue et à son enseignement : une étude de cas auprès d'enseignants allophones en Allemagne ». *Le Langage et l'Homme, Revue de Didactique du Français*, 2, 33-49.
- Melo-Pfeifer, Sílvia (2018). « Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen aus der Perspektive künftiger Lehrerinnen und Lehrer der romanischen Sprachen ». Melo-Pfeifer, Sílvia ; Reimann, Daniel (Hrsgg), *Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen in Deutschland : State of the Art und Perspektive*. Tübingen : Narr Verlag, 121-339.
- Melo-Pfeifer, Sílvia (sous presse). « Plurale Ansätze werden mich in der zukünftigen Unterrichtsvorbereitung beeinflussen – Die Einstellungen künftiger Lehrer\_innen zu Pluralen Ansätzen ».
- Melo-Pfeifer, Sílvia ; Araújo e Sá, Maria Helena ; Santos, Leonor (2011). « As 'línguas que não sabemos que sabíamos' e outros mitos : um olhar sobre o percurso da Didática de Línguas a partir da Intercompreensão ». Pinho, Ana Sofia ; Andrade, Ana Isabel (orgs), *Intercompreensão e Didática de Línguas : histórias a partir de um projeto*, 33-55. Aveiro : Universidade de Aveiro. Cadernos do LALE, Série Reflexões 4. URL <https://www.ua.pt/cid-tff/laLe/page/15982> (2019-11-20).
- Monteiro, Ana Catarina ; Araújo e Sá, Maria Helena (sous presse). « The Role-play of Identities by the Mediation of Literature : A Small Step Towards the Huge Leap of Intercultural Competence Development in Teacher Training in Mozambique ». Matos, Ana ; Melo-Pfeifer, Sílvia (eds). *Literature and Intercultural Learning in Language and Teacher Education*. Berlin : Peter Lang.
- Pinho, Ana Sofia (2014). « Intercomprehension : A Portal to Teachers' Intercultural Sensitivity ». *The Language Learning Journal*, 43(2), 148-64. DOI <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.945815>.
- Schröder-Sura, Anna & Melo-Pfeifer, Sílvia (2017). « L'intégration des approches plurielles dans les manuels de langues étrangères en Allemagne : tendances et défis ». Beacco, Jean-Claude ; Tremblay, Christian (éd.), *Éducation et plurilinguisme*, vol. 2. Bookelis, 89-104. OEP, collection « Plurilinguisme ».
- Stenberg, Katariina ; Karlsson, Liisa ; Pitkaniemi, Harri ; Maaranen, Katriina (2014). « Beginning Student Teachers' Teacher Identities Based on their Practical Theories ». *European Journal of Teacher Education*, 37(2) 204-19. DOI <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>.
- Vetter, Eva (Hrsg.) (2013). *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag.
- Vlad, Monica (2014). « Travailler la réflexivité enseignante par le biais de la didactisation des 'approches plurielles' ». Causa, Mariella ; Galligani, Stéphanie ; Vlad, Monica (éds), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve Éditions, 377-85.

