

L'enseignement du français à travers l'approche intercompréhensive dans les écoles bilingues

Analyse de l'expérience de formation des enseignants dans les Balkans

Yasmin Pishva

Université Grenoble Alpes, France

Abstract This contribution proposes a reflection on a plural approach as intercomprehension to bi-multilingual education. To do this, I propose to take advantage of reflections from training French teachers in bilingual schools and university professors in the Balkan region. In my analysis, I will compare the results obtained with the skills descriptors of the Intercomprehension Framework for Multilingual Communication Skills (REFIC) in order to identify the descriptors showing the learning objectives adapted to such a specific teaching context.

Keywords Bi-plurilingual education. Intercomprehension approach. Skills descriptors.

Sommaire 1 Didactique du plurilinguisme et l'intercompréhension. – 1.1 L'approche intercompréhensive. – 1.2 La formation des enseignants en intercompréhension. – 2 Expérience de formation d'enseignants en Macédoine. – 2.1 Contexte des Balkans : la Macédoine et l'enseignement bilingue. – 2.2 Spécificités de la formation. – 2.3 Analyse de cette expérience : public d'enseignants. – 3 Analyse des activités. – 3.1 Type d'activités et objectifs généraux. – 3.2 Objectifs spécifiques. – 3.3 Spécificités des activités sur la langue et sur la discipline. – 3.4 Objectifs d'apprentissage et REFIC. – 4 Conclusion.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2019-01-22
Accepted	2019-06-09
Published	2019-12-16

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Pishva, Yasmin (2019). "L'enseignement du français à travers l'approche intercompréhensive dans les écoles bilingues". *EL.LE*, 8(1), monogr. no., 107-120.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/005

1 Didactique du plurilinguisme et l'intercompréhension

L'Union Européenne promeut par le biais des différents documents et actions officielles une politique linguistico-éducative plurilingue et pluriculturelle afin de préserver la diversité linguistico-culturelle spécifique de la communauté Européenne. La publication du Cadre Européen de Référence pour les langues (désormais CECR¹) en 2001 a relancé le débat sur la nécessité d'appliquer une didactique du plurilinguisme à l'apprentissage des langues en interpellant les principaux acteurs (enseignants, formateurs et décideurs). La perspective plurielle prônée dans le CECR met en évidence l'existence d'un répertoire langagier et culturel diversifié et composite qui se développe à travers toutes sortes de relations sociales inhérentes au milieu et à la société dans lequel vit l'apprenant. Cet ouvrage préconise aussi la fonction formatrice de l'apprentissage des langues impliquant d'autres composantes en plus des compétences linguistico-culturelles, d'ordre général notamment, les aptitudes et les savoirs sociaux comme

la capacité de se conduire selon certains principes et les usages en vigueur (le savoir-vivre) dans la mesure où cela est considéré convenable, notamment pour des étrangers. (CECR 2001, 85)

L'application d'une pédagogie s'inspirant de ces principes pluriels oblige à imaginer un renouvellement des contenus et des enseignements. Différentes possibilités sont envisagées pour traduire ces dimensions plurilingues et interculturelles dans des pratiques pédagogiques pour l'enseignement/apprentissage des langues à l'école. Les approches plurielles notamment, incluant l'éveil aux langues, la didactique intégrée, l'intercompréhension et l'interculturel, proposent

des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. (CARAP 2012)

L'approche plurielle à laquelle je m'intéresse dans cette étude est l'intercompréhension (désormais IC).

1.1 L'approche intercompréhensive

L'approche intercompréhensive vise le développement d'habiletés langagières comme la compréhension et l'interaction de l'écrit et de l'oral en se basant sur l'exploitation des compétences préalables

¹ <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (2019-11-18).

et sur les ressemblances entre les langues concernées. Cette méthode met l'apprenant rapidement en condition de comprendre une langue peu connue et d'interagir lors d'une communication mettant en jeu plusieurs langues en mobilisant le bagage de compétences préalables. L'IC se base sur un va-et-vient entre les langues sources et cibles selon une méthodologie qui s'appuie sur les stratégies d'approximation, d'inférence et de transfert au niveau linguistique entre les langues apparentées. Cela permet d'instaurer et de consolider des compétences dans la ou les langues premières de référence de l'apprenant et de développer des compétences 'méta' (métacognitives, métalangagières et métalinguistiques). L'apprentissage de ces compétences permettra à l'apprenant d'établir des correspondances et d'effectuer ces opérations de transfert. Bien que l'approche comparative soit largement utilisée dans les activités intercompréhensives, l'objectif n'est pas de faire des apprenants des spécialistes de grammaire comparative. Il est question en effet de faciliter l'approche d'une langue, de la rendre plus accessible et d'apprendre à appliquer ces opérations de manière systématique. L'IC travaille donc dans la pluralité et à travers la pluralité des langues. Toutefois, cette pluralité soulève la question des langues concernées. La majorité des expériences d'application de l'approche intercompréhensive dans l'enseignement des langues relève de la sensibilisation ou de l'initiation aux langues. Cette approche, en fait, se caractérise par l'exploitation des ressemblances et des correspondances entre les langues parentes qui ont donc une langue d'origine commune. Qu'en est-il de cette méthodologie si elle est appliquée à l'enseignement apprentissage des langues non apparentées ? Nous pourrions trouver une réponse à cette question en prenant en compte les trois différentes approches intercompréhensives qui ont été décrites :

- l'approche dite 'transfamiliale' qui ne tient pas compte de la notion de famille de langues et qui donc ne considère pas la parenté linguistique comme un critère de choix de langues cibles, approche qui est proposée dans le projet Eu&I (Capucho, Pelsmaekers, 2008) ;
- l'approche 'intrafamiliale' qui vise les langues de la même famille comme dans le CD-Rom Galatea ou dans les modules d'Euro-mania.² Cette approche peut cibler les variations notamment lexicales donc l'évolution d'un terme en fonction de son application dans les langues de la même famille ;
- l'approche 'interfamiliale' qui propose un rapprochement des différentes familles de langues sur la base notamment d'une

2 Le programme Euro-mania est un projet européen Socrates Lingua 2, 2005-2008, conçu et piloté par l'IUFM Midi-Pyrénées en partenariat avec l'Université de Valladolid, l'Institut Polytechnique.

proximité géographique. Dans cette perspective, nous pouvons aussi parler d'un apprentissage d'une ou plusieurs langues à travers une 'langue pont' (Meissner 2008) à savoir le recours à une langue qui facilite l'apprentissage d'autres langues appartenant à des familles différentes. Cette langue montre, par ses caractéristiques et son évolution, des similitudes au niveau lexical, morphologique etc. avec une langue non apparentée. Notamment, le français et l'anglais qui appartiennent à deux familles différentes mais ces langues montrent des ressemblances qui les rapprochent. (Robert 2008)

Même si les avis divergent sur l'efficacité de l'exploitation en IC de ce rapprochement entre familles de langues, cette dernière approche et le rôle des langues dites 'pont' suscitent un grand intérêt dans la recherche en IC. Une étude décrit notamment une expérience de pratiques pédagogiques visant l'apprentissage des langues germaniques pour des apprenants grecs (Moustaki 2010) qui font appel à leur bagage de langues impliquant le grec, l'anglais et le français. Il existe aussi un manuel destiné à un public germanophone qui veut se former aux langues romanes à travers ses connaissances en anglais (Hemming et al. 2011).

Pour ce qui est de la méthodologie, dans le cas des langues non parentes, l'exploitation des correspondances s'appliquent davantage à d'autres domaines que le lexique comme par exemple les structures syntaxiques et les structures morphosyntaxiques (l'article défini, la comparaison, la fusion de la préposition et de l'article ou encore les temps verbaux) :

[le français] en cela langue-pont avec les langues germaniques, est la seule langue romane qui emploie le pronom affixe - je, tu, il... - dans la conjugaison. (Hemming et al. 2011, 90)

Dans cette perspective, il est important d'exploiter toute connaissance et toute capacité utile à l'apprentissage, toute ressource linguistique et culturelle dont on dispose (dans la ou les premières langues de référence et dans d'autres langues) ainsi que les capacités développées au cours des expériences d'apprentissage. Notamment, pour ce qui est des compétences linguistiques, il est important de travailler davantage sur les connaissances préalables dans la première langue de référence (désormais L1) et dans la langue pont (désormais LP) pour élargir les possibilités de transfert d'une langue à l'autre aux niveaux lexical, morphologique, etc. De même, la méthodologie ayant recours à une langue pont repose certes sur la recherche d'une transparence lexicale, mais surtout sur des stratégies de compréhension plus globale appliquées à la séquence discursive lors d'une première lecture, notamment

ne pas s'arrêter à la lecture des mots mais viser la totalité de la séquence, ignorer les détails grammaticaux inconnus, ne pas se fixer sur les lacunes. (Escude, Janin 2010, 23)

L'application de cette approche intercompréhensive semble être plus adaptée à des objectifs méthodologiques (savoir apprendre), 'méta' et 'inter' linguistiques (réflexion sur le fonctionnement des langues) et à la sphère des savoir-être notamment les attitudes qui entrent en jeu dans l'apprentissage et l'utilisation des langues. Cette manœuvre de conscientisation confère à l'apprenant une autonomie dans la gestion de ses ressources et une perspective d'exploitation de son bagage de compétences dans d'autres expériences d'apprentissage.

Serait-il envisageable de viser, notamment à partir de cette approche interfamiliale, des objectifs qui ne se limitent pas à une sensibilisation aux langues, à la notion de langage ou à des objectifs méthodologiques qui, certes, sont fondamentaux mais qui semble-t-il réduisent cette approche intercompréhensive, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues, à un rôle d'initiation et de sensibilisation ? Quel type d'approche d'IC pourrait mieux s'adapter aux besoins des contextes scolaires qui accueillent de plus en plus d'élèves au profil langagier et culturel assez varié ?

1.2 La formation des enseignants en intercompréhension

L'application d'une pédagogie innovante soulève la question de la formation des enseignants au vu d'une meilleure intégration dans un contexte scolaire. C'est pour cette raison que, avant d'essayer de répondre aux questions posées dans la section précédente, je voudrais mentionner les dispositifs existants de formation en ligne sur l'approche intercompréhensive et évoquer les enseignants concernés. Depuis une quinzaine d'années, des sessions de pratique de l'IC ont été organisées à partir de divers espaces virtuels notamment la plate-forme GALANET (2004-2014). D'autres dispositifs numériques, comme la plate-forme GALAPRO (2010-2015), ont proposé des formations à l'approche intercompréhensive ciblant un public plus spécifique : les enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur. Plus récemment, les CLOOM-IC (2014-2017) financés par l'Organisation Internationale de la Francophonie (Kostomaroff, Pishva, Alvarez 2016), le MOOC de l'Université Grenoble Alpes (2014-2017) 'Enseigner et former avec le numérique en langues' et le générateur de sessions de la plate-forme MIRIADI (2015-). Cependant, depuis quelques années, cette approche intéresse de plus en plus les enseignants de langues qui travaillent dans des établissements proposant un enseignement bi-plurilingue. L'enseignement bilingue bénéficie d'une grande attention depuis une vingtaine d'années notamment dans l'espace eu-

ropéen en raison d'une politique linguistico-éducative qui valorise la diversité des langues et des cultures appliquée dans différents pays européens. L'éducation bilingue, qui auparavant était présente essentiellement dans l'enseignement privé et dans les écoles internationales, aujourd'hui s'intègre davantage dans le contexte scolaire, notamment en France, pour répondre à des besoins d'une réalité hétérogène sociale et par conséquent scolaire. Désormais, cet enseignement bi-plurilingue s'ouvre à des variantes pédagogiques qui font écho à une didactique du plurilinguisme basée sur la convergence des enseignements, dans laquelle l'approche d'intercompréhension pourrait trouver une application, notamment dans l'enseignement des disciplines non linguistiques (désormais DNL) en deux langues.

C'est à partir d'une expérience de formation d'enseignants aux approches plurielles et, en particulier à l'IC, qui a eu lieu en Macédoine en 2017 que je voudrais proposer une réflexion sur l'éventuel apport de l'approche intercompréhensive à la didactique des langues non apparentées dans un contexte multilingue en proposant pour terminer une réflexion sur les descripteurs de compétences du REFIC.

2 Expérience de formation d'enseignants en Macédoine

2.1 Contexte des Balkans : la Macédoine et l'enseignement bilingue

Pour ce qui est de l'enseignement du français, cette langue est présente dans tous les niveaux du système éducatif de la Macédoine avec le rôle d'une langue de mobilité d'échange et d'insertion professionnelle. L'École française Internationale de Skopje créée en 1999 par l'Ambassade de France comprend une école maternelle et une école élémentaire. Les sections bilingues francophones de Macédoine ont été créées en 1997. En 2012 sept sections ont été recensées : six dans des lycées qui proposent des matières variées (chimie, histoire, informatique, etc.) et une dans un lycée hôtelier et de tourisme.³ Quatre écoles primaires situées dans des villes accueillant une section bilingue ont mis en place un programme de sensibilisation au français introduit lors de cours dans cinq disciplines déterminées : arts plastiques, mathématiques, musique, nature, citoyenneté et sport. L'enseignement dans les sections bilingues au lycée se base sur un apprentissage renforcé du français et également sur l'étude DNL. Ce parcours permet à l'élève de se présenter au test de fin de cursus bi-

³ La section professionnelle fait partie du projet mis en place par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), comme appui aux politiques nationales de formation professionnelle et technique.

lingue qui comporte une épreuve de français et deux épreuves dans deux DNL différentes. Ainsi, l'enseignement supérieur permet de mener des études de français et en français. Il existe par ailleurs plusieurs possibilités de poursuivre une partie de ces études supérieures en France ou dans une filière universitaire francophone régionale.

2.2 Spécificités de la formation

L'Institut Français de Skopje en Macédoine a organisé en juin 2017 la 19^{ème} édition de l'Université d'été de Struga en partenariat avec l'Institut français de Serbie, de Croatie et avec l'Ambassade de France de Tirana. Cette formation s'adresse prioritairement aux professeurs de français des écoles primaires et secondaires des pays de l'Europe du Sud-Est,⁴ qui enseignent la langue en tant que matière et en tant que langue de formation associée à une discipline. Pour la première fois en 2017, cette formation a accueilli également des professeurs de la Faculté de Philologie de l'Université de Skopje. Ces formations continues proposent des modules thématiques pour l'approfondissement des connaissances, des outils et des méthodologies portant sur divers sujets notamment 'la littérature de jeunesse', 'la publicité', 'le français professionnel' et, pour la première année en 2017, sur 'les approches plurilingues' et en particulier sur 'l'intercompréhension'. L'objectif de ces formations est de renforcer l'enseignement de la langue française dans ces pays et de créer un réseau d'échange et de collaboration entre les parties concernées (enseignants, institutions, etc.). Le module sur l'Intercompréhension 'Les approches plurielles et l'intercompréhension' a comporté 18 heures de cours repartis en trois jours. Les contenus abordés visaient à initier les enseignants à des notions et des principes généraux sur les différentes approches plurielles et sur des savoir-faire méthodologiques s'inspirant des pratiques axées sur l'intercompréhension. Les participants ont été amenés à réfléchir aux implications pédagogiques dues à l'application des démarches intercompréhensives dans l'enseignement d'une langue, en tenant compte des spécificités de leur contexte d'enseignement.

2.3 Analyse de cette expérience : public d'enseignants

Seize enseignants ont participé au module 'Les approches plurielles et l'intercompréhension'. La majorité provenait de Macédoine (10 sur 16), les autres de l'Albanie (2) du Kosovo, (2), de la Serbie (1) et de la

⁴ Albanie, Bulgarie, Croatie, Grèce, Hongrie, Kosovo, Macédoine, Monténégro, Roumanie, Serbie, Slovaquie, Turquie.

Roumanie (1). Pour ce qui est du contexte d'enseignement, la plupart de ces enseignants travaillaient dans un lycée bilingue (5). Une autre partie intervenait dans un collège bilingue (4) et les autres participants dans le cadre de l'enseignement supérieur (4), un participant intervenait à l'École Internationale.

Le profil des compétences professionnelles des participants était varié. Le plus grand nombre des inscrits au module étaient enseignants de français (10 sur 16) dont 2 de disciplines non linguistiques (DNL) (histoire/géographie et physique). Ces derniers intervenaient dans des écoles proposant un enseignement bilingue. Quant aux enseignants du supérieur, ils intervenaient dans le cadre des cours de français concernant les études philologiques, la formation des futurs enseignants et l'enseignement de la langue française. En début de formation, il leur a été proposé un questionnaire concernant un bilan initial de compétences en IC et leurs attentes. La grande majorité a déclaré vouloir intégrer les approches plurielles à l'enseignement bilingue (macédonien-français). Ils souhaitaient, notamment, se former à des stratégies d'enseignement intercompréhensives afin de solliciter et d'entretenir la motivation des élèves à apprendre le français. Une petite partie voulait approfondir la connaissance de l'IC pour l'insérer dans la formation professionnelle des futurs enseignants dans laquelle ils intervenaient en tant que formateurs. Les enseignants participant à ce module avaient déjà une riche expérience d'enseignement dans un contexte multilingue et donc ils possédaient déjà des compétences professionnelles propices à l'application d'une démarche plurielle telle l'IC. Ils ont pu compléter leurs connaissances en se formant à des savoir-faire et savoirs pédagogiques pour mettre en œuvre une approche intercompréhensive dans leur contexte d'enseignement prenant en compte les compétences préalables, langagières et culturelles de leurs élèves.

Ces trois journées ont permis de préciser les spécificités de l'approche intercompréhensive et de mettre celle-ci en relation avec l'enseignement bilingue. Ce travail a été complété par la conception de prototypes d'activités que les enseignants ont conçus ou adaptés et finalement présentés à l'oral le dernier jour de la formation.

3 Analyse des activités

3.1 Type d'activités et objectifs généraux

Dans cette section, je présenterai un descriptif succinct des activités que les enseignants ont réalisées et exposées par petits groupes à la fin de la formation. Ces activités étaient assez variées et riches par le contenu et la typologie des exercices. Les textes étaient issus et adaptés de contes, des extraits scientifiques et de la presse. La plu-

part des activités ont été créées pour une classe bilingue macédonien/français. La majorité des activités visait l'apprentissage de la langue française, d'autres visaient l'apprentissage d'une discipline à travers le français selon une approche de type discipline non linguistique (DNL).

Pour ce qui est des objectifs d'apprentissage, les activités ciblaient des capacités (inter)linguistiques concernant la morphosyntaxe, le lexique et la phonologie ; d'autres des compétences linguistiques reliées à des contenus disciplinaires (la physique et l'histoire-géographie). Les activités langagières sollicitées étaient prioritairement la compréhension de l'écrit et de l'oral. Un des objectifs mentionné était 'savoir appliquer les stratégies de compréhension générales et détaillées en IC'.

3.2 Objectifs spécifiques

Les activités portant sur la langue française et sur des compétences essentiellement (inter)linguistiques proposaient des exercices selon une exposition simultanée à d'autres langues notamment les langues romanes, l'anglais et dans certains cas les langues des Balkans. Une place particulière a été donnée à l'anglais dans certaines activités. Cette langue, appartenant au bagage préalable des apprenants, alors que les autres langues romanes comme l'espagnol ou l'italien étaient inconnues, a été utilisée comme langue pont pour permettre de mieux accéder à la compréhension du français. Nous rappelons que le profil des apprenants comprenait le macédonien et l'anglais. Pour ce qui est des objectifs, ces activités basées sur l'exploitation de ces langues non parentes, le français et l'anglais, portaient davantage sur la mobilisation des connaissances préalables impliquant la langue pont, sur des stratégies de compréhension globale appliquées à la séquence discursive ainsi qu'aux structures syntaxiques et morphosyntaxiques. Par ailleurs, quelques questions de nature méthodologique sollicitaient une réflexion sur le fonctionnement des langues favorisant ainsi un travail sur les divergences ou les convergences des langues impliquées. De même, certaines activités s'étendaient au serbe, à l'albanais, au macédonien et aux convergences morphosyntaxiques avec les langues romanes. Notamment, ces activités évoquaient les phénomènes d'assemblage d'éléments basiques ou des morphèmes comme l'agglutination de l'article pour le roumain ou la marque de formation des diminutifs à partir de suffixes (en espagnol) que l'on retrouve dans certaines langues slaves des Balkans.

Ce travail de conception visant essentiellement les correspondances ou les divergences lexicales a permis aux enseignants, qui n'avaient aucune ou très peu d'expérience dans l'application de l'approche d'IC, de prendre conscience des possibilités de transfert entre

les langues de la région des Balkans et ceci à partir de plusieurs niveaux de la langue (morphologie, syntaxe, phonologie, etc.).

3.3 Spécificités des activités sur la langue et sur la discipline

Quant aux activités en DNL visant un contenu disciplinaire comme l'histoire ou la physique et la linguistique (la langue française), elles étaient plus complexes car l'utilisation des langues ciblait à la fois la construction des savoirs disciplinaires et linguistiques. C'est pour cette raison que je m'attarderai davantage sur certains aspects.

Pour revenir sur la composante linguistique, ces activités impliquaient plusieurs langues : le français, le macédonien (la première langue de référence des apprenants) et le lexique spécifique de la discipline qui était abordée en différentes langues : en français, en macédonien et en anglais. Les activités proposaient un agencement d'exercices qui favorisaient le contact entre la discipline et les langues concernées et un travail intégré et transversal entre elles.

Regardons plus en détail la typologie des exercices et leur enchaînement. Premièrement, la compréhension du texte en français (langue cible) était proposée à travers des questions de compréhension globale et détaillée en macédonien (L1) ou en anglais (L2). Certains exercices proposaient une reformulation et une élaboration conceptuelle en macédonien (L1) et un réemploi du lexique en français (langue cible). Une des activités proposait un premier texte de physique en anglais (L2) pour que les élèves repèrent le sujet et élaborent des notions disciplinaires en macédonien. Ensuite, la même information leur était donnée par un texte écrit en français (langue cible). Ils devaient alors reconnaître dans ce deuxième texte les mots clés et les notions/formulations principales. Ce travail prévoyait une réutilisation du lexique et de la notion en langue cible. Nous rappelons que les activités ont été présentées sous forme d'ébauche et elles représentent le point de départ d'une réflexion sur l'application de l'approche d'IC à l'enseignement bilingue. Il est intéressant de remarquer que dans cette situation d'apprentissage de DNL, l'opacité de la langue cible (le français), par rapport à l'anglais ou à une autre langue non parente, peut être traitée différemment, à savoir qu'elle n'est plus considérée comme une entrave à l'apprentissage mais comme un levier pour la construction de savoirs et savoir-faire, comme certaines recherches l'ont affirmé dans le domaine de l'IC (Gajo 2006a). L'opacité des structures discursives ou de certains termes peut déclencher une réflexion méta et interlinguistique qui sollicite en même temps l'élaboration d'un savoir disciplinaire. La divergence de notions peut alors déclencher une réflexion plus complexe menant à l'élaboration des énoncés en L1, L2 et en langue cible décrivant un phénomène spécifique (en physique ou en his-

toire). Cet effort cognitif causé par la difficulté, occasionne une élaboration cognitive plus complexe visant deux savoirs, disciplinaires et linguistiques. L'approche interfamiliale par le biais d'une langue peut offrir de nombreuses situations de divergences propices à ce type d'apprentissage et à cette modalité de construction de sens. Nous allons donc vers ce qui a été défini didactique multi-intégrée (L1, L2, DNL) dont un des principes est l'utilisation de L2 favorisant le retour sur L1 et une conceptualisation disciplinaire (Gajo 2006a). De même, la divergence pourrait favoriser un apprentissage de la diversité culturelle notamment des références historiques, sociales et scientifiques sur lesquelles est bâtie la culture d'un pays.

3.4 Objectifs d'apprentissage et REFIC

Dans cette dernière partie, je propose une réflexion sur les objectifs que les enseignants ont indiqués dans la présentation des activités et sur les descripteurs du REFIC. Je me permets donc de proposer quelques pistes au vu des besoins qui ont émergé de cette expérience de formation d'enseignants opérant dans un contexte d'apprentissage bilingue.

Dans l'ensemble des activités présentées, j'ai identifié 6 macros objectifs :

- se familiariser avec la notion de famille de langues ;
- valoriser le bagage des compétences préalables des élèves ;
- mettre à profit le profil de compétences des élèves ;
- accroître la motivation des élèves pour l'étude d'une langue ;
- faciliter l'apprentissage d'une langue (le français) ;
- identifier les passerelles entre des langues éloignées.

Nous retrouvons ces objectifs dans les descripteurs du REFIC sauf le dernier 'identifier les passerelles entre des langues éloignées' qui est probablement moins récurrent dans les activités intercompréhensives.

J'ai également identifié d'autres objectifs plus spécifiques qui ressortent de l'analyse conduite pour cette étude mais qui n'ont pas été indiqués par les enseignants. Ils ne sont pas non plus mentionnés dans le REFIC. Je les ai formulés et résumés dans les items indiqués ci-dessous :

- apprendre à aborder un sujet disciplinaire en plusieurs langues ;
- appréhender un sujet (disciplinaire) à travers une réflexion linguistique concernant au moins deux langues et inversement ;
- être capable de comprendre un texte écrit dans une langue et savoir reformuler le sens du texte dans une autre langue.

Il serait souhaitable de donner une visibilité à ces derniers objectifs qui ressortent de l'analyse des activités présentées, car ils valorisent l'application de l'approche intercompréhensive dans le cadre de l'enseignement bi-plurilingue ; à savoir d'une part, une approche intercompréhensive basée sur la convergence des pédagogies des langues et des disciplines présentes à l'école, et d'autre part, une approche sollicitant les langues non parentes *via* une langue pont.

4 Conclusion

La véritable progression de l'apprenant en intercompréhension ne se situe pas dans la construction d'un savoir (inter)linguistique organisé et basé sur la comparaison des langues mais dans l'acquisition de pratiques de communication et d'apprentissage de plus en plus fines et impliquant plusieurs composantes (stratégies, compétences, savoirs, attitudes) et contenus (linguistiques, culturels, disciplinaires). L'approche intercompréhensive appliquée à l'enseignement bi-plurilingue pourrait faciliter l'apprentissage de deux ou plusieurs systèmes linguistiques selon un processus à spirale qui permet un passage permanent d'une langue à l'autre. De même, l'application de cette approche aux disciplines non linguistiques (DNL) permet l'appropriation d'un contenu disciplinaire et linguistique à travers un processus multilingue visant le développement des capacités de compréhension, d'analyse des langues et d'élaboration d'énoncés plus complexes en L1, en L2 et dans la langue spécifique à la discipline. Ces objectifs pourraient être mis en place si certaines conditions sont respectées dans cette approche intercompréhensive intégrée à l'enseignement bi-plurilingue, notamment :

- la prise en compte des langues comme langues d'enseignement de différentes disciplines et également comme matière enseignée (y compris la langue spécifique à la discipline) ;
- la didactisation des langues qui sont en contact socialement (surtout dans les pays officiellement bilingues ou dans les régions multilingues) et dans le processus d'apprentissage d'une langue.

Il serait important de valoriser, à travers les pratiques et les outils comme le REFIC, cette application de l'IC fonctionnelle qui va au-delà de la famille de langues. L'approche d'IC pourrait ainsi trouver une place et une raison d'être dans le contexte de l'enseignement scolaire bilingue mais également dans les établissements proposant un enseignement général, caractérisé de plus en plus aujourd'hui par des classes multilingues et parallèlement par une diversité d'offre des langues enseignées.

Bibliographie

- Caddéo, Sandrine ; Jamet, Marie-Christine (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette FLE.
- Candelier, Michel (coord.) ; Camilleri-Grima, Antoinette ; Castellotti, Véronique ; De Pietro, Jean-François ; Lörincz, Ildikó ; Meissner, Franz-Joseph ; Noguerol, Artur ; Schoder-Sura, Anna (2012). *CARAP - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : CELV-Conseil de l'Europe. URL <https://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/Language/fr-FR/Default.aspx> (2018-09-10).
- Capucho, Filomena ; Pelsmaekers, Katja (2008). « Au-delà des familles de langues : le projet Eu&l ». *Les langues Modernes*, 1, 75-80.
- Castagne, Eric (2008). « Les langues anglaise et française : amies ou ennemies ? ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, 1, 149, 31-42.
- Causa, Mariella (éd.) (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements*. Bruxelles : de Boeck.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Escude, Pierre ; Janin, Pierre (2010). *Le point sur l'intercompréhension. La clé du plurilinguisme*. Paris : CLE International.
- Gajo, Laurent (2006a). « D'une société à une éducation plurilingues : constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants ». *Synergie monde*, 1, 62-6.
- Gajo, Laurent (2006b). « L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue ». *Actes du colloque « L'intercompréhension entre langues voisines », organisé par la DLF (CIIP, Suisse) les 6-7 novembre*. Genève.
- Hemming, Erik ; Klein, Horst. G. ; Reissner, Christina (2011). *English — the Bridge to the Romance Languages*. Aachen : Shaker Verlag.
- Kostomaroff, Martin Eric ; Pishva, Yasmin ; Alvarez, Dolores (2016). *Un CLOM pour former à l'enseignement-apprentissage du français au primaire et au secondaire à travers l'intercompréhension en langues romanes*. URL <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2334> (2018-09-15).
- Meissner, Franz-Joseph (2008). « Que peut apporter la didactique de l'intercompréhension aux systèmes éducatifs européens ? ». *Les Langues Modernes*, 1, 15-24.
- Moustaki, Argyro (2010). « Grec, français et anglais, vecteurs d'intercompréhension de la famille germanique. Le cas de l'allemand et du néerlandais. Une expérience en classe de langue ». *Synergies Europe*, 5, 175-83. URL <https://gerflint.fr/Base/Europe5/argyro.pdf> (2019-11-18).
- Robert, Jean-Michel (2008). « L'anglais comme langue proche du français ? ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, 149(1), 9-20. URL <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-9.htm> (2018-10-01).

