

INTERCOMPRÉHENSION INTÉGRÉE : DES POTENTIALITÉS D'UN SUPPORT DIDACTIQUE À LA RÉALITÉ DE LA CLASSE

Mariana FONSECA*

Résumé : Cet article propose un aperçu des enjeux et des perspectives de *l'intercompréhension intégrée*, approche didactique émergente qui prône l'enseignement de disciplines « dites » non linguistiques en modalité d'intercompréhension. Après une brève contextualisation méthodologique et didactique de cette démarche, à travers notamment la présentation du manuel *Euro-Mania*, nous réfléchissons sur les potentialités de cette méthode pour une construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires. Notre parcours s'achèvera par la présentation des premiers résultats d'une recherche actuellement en cours qui met en parallèle classes bilingues et monolingues travaillant avec *Euro-Mania* et qui montre que si les premières « rentrent » avec plus d'aisance dans des activités d'intercompréhension intégrée, la mise en place d'un travail conjoint sur les paradigmes linguistiques et disciplinaires reste encore un défi à soulever.

Mots-clés : intercompréhension, enseignement bilingue, intercompréhension intégrée, *Euro-Mania*.

Resumo : Este artigo propõe uma visão geral dos desafios e das perspectivas da *intercompreensão integrada*, enfoque didático emergente que preconiza o ensino de disciplinas “ditas” não linguísticas em modalidade de intercompreensão. Após uma breve contextualização metodológica e didática desta abordagem, através da apresentação do manual *Euro-Mania*, refletiremos sobre as potencialidades deste método para uma construção integrada dos saberes linguísticos e disciplinares. Nosso percurso terminará com a apresentação de uma pesquisa em andamento que compara classes bilíngues e monolíngues que trabalham com o manual *Euro-Mania*, demonstrando que se as primeiras “entram” com mais facilidade nas atividades de intercompreensão integrada, o estabelecimento de um trabalho paralelo entre os paradigmas linguísticos e disciplinares ainda é um desafio a ser enfrentado para as duas classes em estudo.

Palavras-chave: intercompreensão, ensino bilíngue, intercompreensão integrada, *Euro-Mania*.

I. INTRODUCTION : DE L'INTERCOMPRÉHENSION À L'INTERCOMPRÉHENSION INTÉGRÉE

Développée afin de rendre plus efficace l'acquisition de compétences linguistiques dans une L2 proche (et notamment la compréhension de l'écrit), l'intercompréhension a connu un essor remarquable depuis son avènement dans le champ de la didactique des langues

* Mariana Fonseca est assistante-doctorante à l'École de langue et de civilisation françaises de l'Université de Genève. Sa recherche doctorale porte sur la construction des savoirs en *intercompréhension intégrée* dans différents contextes sociolinguistiques. Ses intérêts de recherche concernent plus généralement la didactique du plurilinguisme.

au cours des années 90¹. Différents projets ont vu le jour (parmi les plus connus, nous pensons notamment à la série *Gala*, *Eurom4* et *5* et *EuroCom*), soutenus en grande partie par des institutions européennes, et ont ainsi contribué à légitimer l'intercompréhension en tant qu'approche didactique à part entière. Si les gains pédagogiques d'une méthodologie basée sur la parenté linguistique, l'appui sur les pré-acquis et la dissociation des compétences semblent incontestables, un grand effort reste à faire pour la diffuser auprès d'un public plus vaste, car il faut bien le dire, malgré une production scientifique considérable, la didactisation de l'intercompréhension² reste une affaire de spécialiste. En réalité, la majeure partie des actions dans ce champ s'adresse à des universitaires, alors que c'est à l'école qu'il faudrait œuvrer pour qu'un nombre plus important d'apprenants puissent bénéficier de ses avantages.

Nous touchons ici à un point fondamental qui préoccupe de nombreux chercheurs du domaine. Il s'agit de la prise en compte des approches plurilingues par les systèmes éducatifs. Evidemment, il n'y a pas de solution « prêt à porter » et selon les contingences du contexte, la didactisation du contact de langues prendra des formes diverses. Ainsi, une étude actuellement en cours³ montre que dans des contextes défavorisés où l'apprentissage de la lecture représente un vrai enjeu social, comme c'est le cas des écoles du réseau public de Natal, au nord-est du Brésil, l'intégration d'activités d'intercompréhension dans le cours de portugais à travers un travail sur des textes de différents genres en espagnol, français et italien, a comme corolaire une amélioration de la compréhension écrite en langue de scolarisation⁴ ainsi qu'une plus

¹ Par « langue proche » nous comprenons des langues possédant un fort degré de proximité au niveau génétique et/ou typologique rendant possible l'intercompréhension. Il s'agit généralement de langues appartenant à la même famille linguistique (comme par exemple les langues romanes) et qui n'ont pas fait l'objet d'un apprentissage formel, d'où l'expression qui en découle « langue proche non étudiée ». Si la notion de « langue proche » a l'avantage d'inclure des langues « non parentes » (nous pensons particulièrement à l'anglais qui peut être ainsi considéré comme proche des langues romanes), elle pose un certain nombre de problèmes que l'on ne pourra pas aborder ici (notamment en ce qui concerne l'évaluation subjective des locuteurs vis-à-vis des catégories du linguiste). Pour une discussion terminologique détaillée sur les réalités recouvertes par des termes ambigus comme « langue proche », « langue voisine » dans différentes réalités didactiques, voir Robert, 2004.

² A l'instar de Gajo, 2008, nous proposons une distinction théorique entre la pratique de l'intercompréhension en tant que stratégie d'accès au sens (*processus* d'intercompréhension) et en tant qu'approche didactique (*didactique* de l'intercompréhension). Dans le premier cas, l'intercompréhension consiste à s'appuyer sur l'ensemble de ses connaissances (linguistiques et extralinguistiques) pour comprendre un contenu communiqué dans une langue proche non étudiée. Dans le second, elle stabilise et élargit les connaissances mobilisées en amont, à travers une démarche analytique qui met graduellement en place des règles de passage entre plusieurs langues de la même famille.

³ Thèse de doctorat de Rudson Gomes, de l'Universidade Federal do Rio Grande do Norte, dirigée par le professeur Selma Alas Martins.

⁴ Par « langue de scolarisation » nous comprenons la langue dans laquelle la majeure partie des cours est délivrée. Cette expression peut s'opposer à « langue d'enseignement », qui ferait référence à la langue dans laquelle une partie des disciplines linguistiques et/ou « dites » non linguistiques est véhiculée. Cette distinction est moins marquée dans le cas d'établissements bilingues, où, selon les programmes, langue scolarisation et d'enseignement peuvent se confondre. D'une manière générale, la première possède un caractère majoritaire au vu de la seconde. Dans le cadre de cet article, lorsque nous nous référons à l'utilisation d'*Euro-Mania* en classe, nous dirons que les échanges auront a priori lieu dans la « langue

grande motivation des élèves, ce qui finit par accroître leur rendement dans d'autres disciplines scolaires également.

En Europe, récemment, l'intercompréhension est sortie de son cadre prioritairement linguistique et a été associée à l'enseignement-apprentissage des matières scolaires. Cette proposition est novatrice à plus d'un titre : non seulement elle rend plus aisée l'intégration curriculaire de l'intercompréhension (désormais transversale à différentes disciplines), mais elle réussit également à conjuguer ses principes à ceux de l'enseignement bilingue⁵, et ainsi faisant contribue à fédérer ces deux approches plurilingues entre elles. Cette méthodologie, appelée *intercompréhension intégrée*⁶ (Escudé, ici même), ouvre des nouvelles perspectives aux apprentissages disciplinaires et pose également un certain nombre de questions. Ainsi, comment pourrait-on enseigner-apprendre l'histoire, les mathématiques, la biologie, etc. *en* intercompréhension ? Quelles connaissances linguistiques faut-il avoir pour travailler *sur* plusieurs langues ? Et surtout, que gagne-t-on à enseigner-apprendre *avec* plusieurs langues ?

Pour pouvoir répondre à ces interrogations nous partirons d'une présentation d'*Euro-Mania*, premier manuel européen d'intercompréhension intégrée.

II. LES ENJEUX D'EURO-MANIA

Bâtir un manuel disciplinaire qui rassemblerait des contenus communs aux programmes scolaires de cinq partenaires européens, tel est le défi que s'est donné une équipe de chercheurs espagnols, français, italiens, portugais et roumains en 2005. Ce travail collectif de longue haleine a abouti dans l'élaboration d'*Euro-Mania*, ensemble didactique composé d'une méthode disciplinaire en intercompréhension, d'un cahier d'exercices à orientation langagière (nommé *Portfolio*) et d'un site internet comportant des ressources pour la classe (<http://www.euro-mania.eu>), notamment l'oralisation de la totalité des textes du manuel ainsi que le livre du maître.

Il va de soi que pour travailler *sur* des langues que l'on ne maîtrise pas, l'entrée par l'écrit est la voie la plus indiquée. Ceci explique la raison pour laquelle le manuel *Euro-Mania* s'adresse à des élèves déjà lecteurs (8 à 11 ans). L'entrée par l'écrit est aussi rassurante pour le maître polyvalent qui doit pouvoir mener sa leçon en se basant sur un support multilingue, sans pour autant connaître toutes les langues du manuel. On aura

d'enseignement », car le manuel peut être utilisé en cours *de* L1 ou *en* L1, mais aussi en cours *de* L2 ou *en* L2.

Par un souci de clarté, nous ne rentrerons pas ici dans une discussion détaillée de l'expression « langue de scolarisation » et des nouvelles questions qu'elle pose lorsque rapprochée de « langue de l'école ».

⁵ Entendu ici comme « l'enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs disciplines non linguistiques (DNL) dans une *langue seconde d'enseignement* (L2) ». Gajo, 2011:56, traduction libre.

⁶ L'adjectif faisant référence à la double intégration qu'elle présuppose : intégration des langues entre elles et intégration des langues et des disciplines.

donc compris que par intercompréhension on entend ici la capacité à transférer du sens d'une L1 connue à des L2 non étudiées. La compétence visée est donc la compréhension de l'écrit et les échanges autour des documents multilingues se font a priori dans la langue d'enseignement.

L'entrée dans le contenu est motivée par un « problème d'ordre disciplinaire », lui-même doublé par une semi-opacité linguistique (Escudé, 2011 :111). L'intercompréhension des documents n'est ainsi jamais anodine, mais portée par une macro tâche à caractère énigmatique (nous en donnerons un exemple précis au point 3), qui mène les élèves à construire de façon graduelle (par la résolution des activités ou « micro tâches ») et collective le savoir disciplinaire qui constitue l'objet de la leçon. Cette démarche, fortement inspirée de la méthode expérimentale⁷, demande un travail parallèle entre hypothèses disciplinaires et langagières : la manipulation des langues étant indispensable à la construction du sens.

La structure même du manuel va de pair avec l'idée de manipulation et, au lieu de se présenter comme un livre qui enfermerait des savoirs déjà établis, *Euro-Mania* est composé de vingt fichiers disciplinaires (mathématiques, sciences, technologie et histoire) de huit pages chacun⁸, articulés comme suit: la première partie est centrée sur la mise en place des notions disciplinaires (deux par cahier) et la seconde est consacrée à un approfondissement des connaissances sur les langues de travail. La langue d'enseignement⁹ occupe une place privilégiée, fonctionnant comme le fil conducteur et permettant notamment la structuration des connaissances (nous y reviendrons).

Afin de donner un aperçu du fonctionnement de la méthode et de ses potentialités didactiques, nous présenterons dans les lignes qui suivent des réflexions formulées à partir de l'analyse de certaines activités de son premier module.

III. LES POTENTIALITÉS D'EURO-MANIA : RÉFLEXIONS À PARTIR DU MODULE « LE MYSTÈRE DU 'MORMOLOC' »¹⁰

⁷ A la base de la méthode hypothético-déductive choisie par *Euro-Mania* nous trouvons les principes de « la main à la pâte », démarche pédagogique développée à l'école pour l'enseignement des sciences et qui prône que « le savoir se construit par approximations, hypothèses, validation, comme le langage qui ne fonctionne qu'en interaction » (Escudé, *op. cit.*).

⁸ La version catalane, éditée en 2011, est « l'exception qui confirme la règle ». En effet, pour des raisons économiques, tous les fichiers ont été reliés et la méthode se présente en un seul bloc, comme un manuel scolaire classique.

⁹ Selon le contexte, la langue d'enseignement peut être le catalan, l'espagnol, le français, l'italien, l'occitan, le portugais ou encore le roumain, car le manuel a été édité dans toutes ces langues. Comme explicité dans la note 4, dans certain contextes, la langue d'enseignement sera également la langue de scolarisation, dans d'autres, elle aura le statut de L2.

¹⁰ Les réflexions que nous proposons dans ce chapitre ont été fortement inspirées de l'article « Vers l'enseignement bilingue d'une langue minoritaire ou régionale : l'exemple de l'occitan », Gajo, 2011.

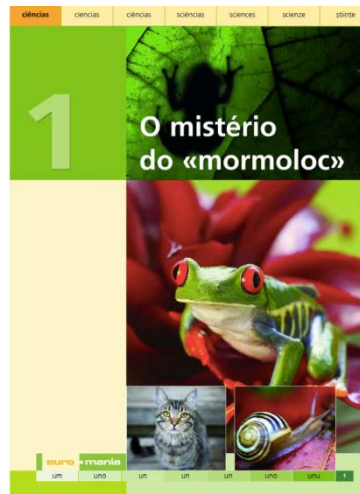


Figure 1

Comme nous pouvons l'observer, la page de garde, en associant indices textuels et iconographiques, pose l'enjeu du module sans pour autant dévoiler explicitement sa thématique, ce qui permet déjà d'impliquer les élèves dans l'apprentissage, à travers la formulation d'hypothèses sur le contenu à étudier. Le premier module, dénommé *Le mystère du « mormoloc »*¹¹ (figure 1) est emblématique à ce sujet, et, en proposant un titre énigmatique, identifié néanmoins comme appartenant au champ des sciences (le nom de la discipline est décliné en sept langues différentes dans l'en-tête et le numéro de la page est écrit en toutes lettres en bas de page), annonce subtilement qu'avec ce cahier il ne s'agira pas d'apprendre « seulement » les sciences et encore moins « seulement » les langues, mais *d'apprendre [ici les sciences] par les langues* (tel l'indique le sous-titre de la version française d'*Euro-Mania*).

Autrement dit, la démarche proposée par ce manuel devrait permettre d'*intégrer* les apprentissages linguistiques et disciplinaires. Comme évoqué plus haut, l'intercompréhension intégrée possède des airs de famille avec l'enseignement bilingue du type EMILE (Enseignement d'une Matière par l'*Intégration* d'une Langue Etrangère), qui postule qu'enseigner-apprendre dans une L2 devrait apporter non seulement des bénéfices linguistiques mais aussi une plus value cognitive. Ceci revient à dire que les langues ne servent pas uniquement à véhiculer des contenus « dits non linguistiques » (Gajo, 2009), mais qu'elles contribuent également à les forger, tout en fournissant les outils nécessaires pour s'y référer. Ce présupposé modifie sensiblement les objectifs de l'enseignement bilingue qui ne consiste plus (ou en tout cas plus seulement) dans le développement de compétences communicatives en L2, mais, par les éclairages réciproques suscités par le contact entre L1-L2 et discipline « non linguistique », devrait résulter dans une meilleure compréhension de la matière étudiée.

¹¹ Ce module est téléchargeable gratuitement depuis le site d'Euro-Mania (<http://www.euro-mania.eu>).

Malgré cette orientation disciplinaire commune, une des plus grandes différences entre l'enseignement bilingue et l'intercompréhension intégrée est à voir dans le contrat codique. Dans le premier cas, seulement deux langues sont explicitement ou implicitement activées par les tâches didactiques (L1 et L2), la seconde étant normalement privilégiée dans la communication en classe. Avec *Euro-Mania*, au moins sept langues devront être mobilisées pour accéder au sens, mais, travaillant en modalité d'intercompréhension, les échanges devraient se faire dans la langue d'enseignement : L1 s'il s'agit de classes monolingues, L2 pour des classes bilingues. On aura compris que *mobiliser* ou *manipuler*¹² des ressources linguistiques ne présuppose pas forcément de les *utiliser* en production. Cette idée (portée par ailleurs par toutes les approches plurilingues¹³) change radicalement la façon d'envisager les moyens et les objectifs de l'enseignement-apprentissage des langues et est à mettre en relation avec la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle¹⁴, qui envisage la compétence en langues de façon plus holistique et réaliste, « *admettant le caractère déséquilibré et évolutif du répertoire de ressources langagières* » (Gajo, à paraître).

Travailler *sur* d'autres langues pour construire des notions disciplinaires dans « sa propre langue » (ou dans celle de l'école) constitue un changement de paradigme considérable pour les premières, habituées à voir les « langues étrangères » comme des disciplines à part entière et non pas comme des vecteurs d'un savoir non exclusivement linguistique. En ce qui concerne les secondes, si « l'entrée dans le contenu » se fait avec plus d'aisance du fait d'une manipulation quotidienne de deux codes, on ne problématise pas assez les divers lieux d'intégration qui unissent les paradigmes linguistiques et disciplinaires, le travail sur les langues se réduisant souvent à une problématisation de questions lexicales. Or, le lexique, même s'il occupe une place privilégié dans l'articulation « langue-discipline », ne constitue qu'un composant du système linguistique parmi d'autres, des aspects morphosyntaxiques et discursifs étant tout aussi importants pour la compréhension de la langue et de la discipline étudiée. Nous reviendrons sur ce point un peu plus bas. Reprenons pour le moment l'analyse du premier module.

¹² « Mobiliser » et « manipuler » des ressources linguistiques sont des notions intrinsèquement liées. On pourrait essayer de mieux les cerner en affirmant que la première fait référence au processus cognitif implicite qui se met en place dans des situations de contact entre deux ou plusieurs systèmes, alors que la seconde met en avant le côté actif, voire « actionnel », déclenché par des tâches didactiques *sur* ou *en* d'autres langues.

¹³ Les approches plurilingues sont composées par la didactique intégrée, l'enseignement bilingue, l'éveil aux langues, l'intercompréhension, et l'interculturel. Pour une étude très complète de ces démarches, voir Gajo, à paraître.

¹⁴ « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien l'existence d'une compétence complexe, composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (CECR, 2001: 129).

Observe et découvre

DOCUMENTO 1
Mi sono perso nel labirinto! ...
Tra tutte queste mamme, aiutami
a trovare la mia.

l'uccello la giraffa
il rinoceronte la testuggine
il topo la rana
la lumaca la gatta

DOCUMENTO 2
Liga com uma seta os filhotes aos pais.

o bebé a galinha
o grino o leão
o leãozinho o macaco
o macaquinho a rã
o pintinho o homem

DOCUMENTO 3
«La grenouille n'est pas comme nous.
Les mamans grenouilles ne
ressemblent pas à nos mamans à nous.
Elles sont très fatiguées après avoir
pondu les oeufs. Elles laissent
les têtards et partent se reposer.
Le têtard se débrouille seul.»
(Bastien, 8 ans)

DOCUMENTO 4
Mormolocul înnoată în miștină.
Mormolocii sunt larvele
broașteilor.

DOCUMENTO 5
Descripción anatómica de la rana adulta

el ojo la cabeza
el dedo el tronco
los dedos palmados el vientre

DOCUMENTO 6
Per s'acobiâr, las ranas
femélas e los mascles van
dîrs l'aiga del pesquièr.
Pendent l'acobiâment,
la rana feméla pond
los ovuls e lo mascle
los cobris de
sos espermatozoides.

três tres tres tres trois tre trei

Figure 2

Le matériel s'ouvre sur une rubrique appelée « observe et découvre » (figure 2) qui propose sur deux pages six documents de typologies (exercice du type labyrinthe, association d'éléments, schéma anatomique, etc.) et langues distinctes (portugais, espagnol, occitan, français, italien et roumain, déclinées ici dans l'ordre de leur continuum). Ne possédant pas de compétences dans l'intégralité de ces langues, on pourrait se demander comment élèves et enseignants procèdent pour comprendre les contenus qu'elles véhiculent. C'est justement là qu'intervient le concept d'intercompréhension, qui prône que les langues appartenant à une même famille ne sont pas « étrangères » et qu'en s'appuyant sur des connaissances linguistiques (activées grâce à la parenté des systèmes en présence) et encyclopédiques, il est possible de comprendre (du moins partiellement) des textes écrits dans des langues proches non étudiées¹⁵.

Plus productif que travailler ces documents de façon linéaire et isolée, comme s'il s'agissait d'unités renfermant des contenus linguistiques et notionnels étanches (ce qui reviendrait en quelque sorte à une utilisation du type « monolingue » d'un support multilingue), les apprentissages gagneraient à être faits par une exploitation conjointe des langues et des contenus présents dans les différents documents. Ainsi, si l'on revient aux documents du premier module, on pourrait imaginer que le document 2 (figure 3) donnerait lieu à une réflexion sur la formation du diminutif en portugais, construit à

¹⁵ Pour la définition de cette notion, voir note 1.

partir du suffixe « *inho* », tout comme, en contexte lusophone et notamment brésilien, il permettrait une prise de conscience des variations diatopiques du portugais : le petit de la poule étant désigné « *pintainho* » au Portugal et « *pintinho* » au Brésil. Loin d'être anodine, ce type de remarque sème une attitude d'ouverture envers les variétés intralinguistiques, ce qui peut constituer le premier pas pour ne pas « bloquer » face aux variations interlinguistiques.

La mise en parallèle des documents 2 et 3 permettrait de mieux envisager comment les langues romanes se réfèrent aux différents stades de la grenouille (larvaire et adulte), enjeu disciplinaire de premier plan dans un module où la métamorphose chez les amphibiens constitue la thématique centrale.



Figure 3

La comparaison de sa réalisation en espagnol, italien et portugais « *girino* » avec sa forme française « *têtard* », et, enfin, catalane et occitane « *capgros* », dévoile que la première met l'accent sur le mouvement circulaire que réalise la larve autour de sa queue (« *girino* » faisant référence à *girar*, qui veut dire *tourner* en portugais), alors que les deux dernières font allusion à sa morphologie (« *capgros* » et « *têtard* » signifiant « grosse tête »).

S'agissant d'une classe lusophone, la mise en perspective de ces vocables permettrait, en outre, d'envisager la familiarité entre les mots français « *tête* » et portugais « *testa* ». Si leurs sens ne sont pas équivalents (« *testa* » en portugais signifie « *front* » en français), on y reconnaît néanmoins une source commune, l'étymon latin « *testa* », qui désignait originalement « coquille », d'où par analogie de forme « pot en terre cuite » et plus tard « *tête* » en français. Le *détour* qui entraîne la référence à d'autres langues romanes, doublé par le *retour* à une origine commune sensibilise les élèves à une analyse linguistique raffinée. On comprendra ici que le sens des mots évolue au fil du temps et se spécialise selon les langues. Plus productif encore, serait la découverte que « *cap* » en occitan et en catalan est l'équivalent de « *cabeça* » en portugais. Tout d'un coup, des mots comme « *capital* » ou encore « *capitão* », particulièrement familier des

élèves brésiliens (du fait de la popularité de l'expression « *capitão de futebol*»), prendraient tout leurs sens.

L'exploration graduelle de ces documents permettrait d'autres associations productives aussi bien pour la compréhension du fonctionnement des langues romanes - et surtout de la langue de scolarisation - que pour une construction plus riche de la notion disciplinaire à acquérir. Dans une perspective d'intégration des paradigmes linguistiques et disciplinaires, il est important de ne pas « perdre le cap » : problématiser ne veut pas dire digresser à tout hasard, mais s'interroger en quoi le passage par d'autres langues pourrait aider à mieux construire les savoirs disciplinaires et linguistiques en jeu¹⁶.

Avec *Euro-Mania*, le parcours exploratoire des premières pages sera systématisé par le biais de questions en L1, dans une rubrique appelée « *raisonne et explique* ». Pour ce premier module, il s'agira de dévoiler l'énigme posée par le titre et de découvrir que *le mystère du « mormoloc »* est en effet la métamorphose du batracien. Les documents qui suivent (*figure 4*) proposent un aide-mémoire pour la notion travaillée. Pour pouvoir décrire les différents stades qui interviennent dans le développement de la grenouille, il est indispensable de bien maîtriser les articulateurs du discours. Cette activité constitue ainsi une excellente occasion pour réviser et/ou enrichir le répertoire des connecteurs temporels, ces « petits mots » si importants pour ordonner la réalité. L'intégration suggérée ici ne contribue ainsi pas directement à la conceptualisation de la notion de métamorphose, mais reste un lieu pertinent pour exercer des « savoirs linguistiques obligatoires »¹⁷.

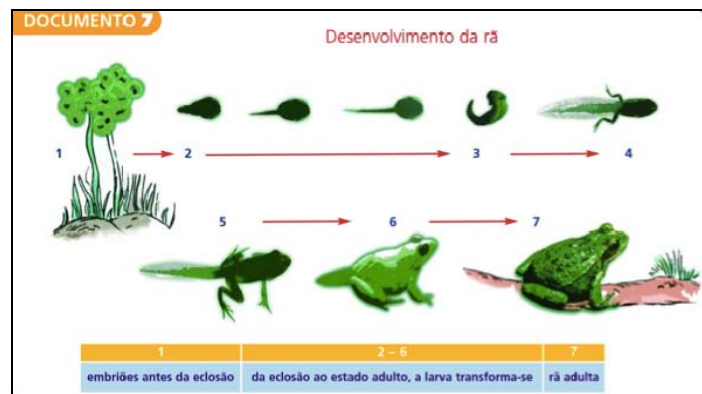


Figure 4

¹⁶ Pour une étude détaillée des divers lieux d'intégration « langue-contenu », voir Gajo, 2007 et 2011. Un travail intégré à l'école primaire ne se fera évidemment pas au même niveau qu'à l'école secondaire, où les enjeux en termes de notions à acquérir sont plus importants. S'interroger sur les apports et les limites de ce type de démarche en début de scolarité reste une question de fond pour la recherche, question à laquelle nous aimerions esquisser une réponse.

¹⁷ Pour reprendre la terminologie proposée par Gajo 2007 pour caractériser les savoir qui, bien que ne contribuant pas de manière directe à la conceptualisation, sont indispensables pour la communication de la notion disciplinaire.

S'il le souhaite, le maître pourra « aller plus loin » et approfondir le contenu disciplinaire, en introduisant une nouvelle notion. Ici, la résolution d'un mot croisé (mobilisant des connaissances linguistiques activées par les documents multilingues) fera apparaître l'étymon grec « *amphibion* », ce qui permettra d'ouvrir la réflexion sur les spécificités liées à la vie en deux milieux différents. Les radicaux « *amphi* » et « *bio* » étant très rentables pour les matières scientifiques, il n'est pas inutile de rappeler que le premier signifie « de deux côtés » et le deuxième « mode de vie ».

A cette phase disciplinaire, suit une phase plus axée vers un travail interlinguistique, dont le but est d'évaluer les compétences en intercompréhension et de systématiser certaines connaissances sur les langues de travail. La rubrique « voyageons dans nos langues » met en parallèle un même texte, en rapport thématique avec le contenu traité dans le module, en différentes langues romanes (et dans certains modules elle inclut également le latin) et permet ainsi de mesurer les acquis en intercompréhension par la production de la seule version manquante, celle en L1, que devra fournir l'élève.

Le module se clôt par une étude d'éléments de macro et de micro forme ainsi que sur une ouverture linguistico-culturelle. De cette façon, en se référant aux unités linguistiques marquées en gras dans les premières pages, la rubrique « la forme informe » propose une analyse des différentes solutions que les langues ont adoptées pour marquer un même phénomène, ici la formation du pluriel (*figure 5*). On déduira ainsi que les langues romanes orientales forment le pluriel par flexion vocalique et que les langues romanes occidentales le font par flexion consonantique.



Figure 5

Pour marquer les liens de parenté des langues romanes, les élèves sont invités à découvrir les « ponts » qui les relient. On leur présentera ainsi des phénomènes graphiques et phoniques qui permettent de bâtir des règles de passage et, en le faisant, de voir l'origine commune qui fédère les langues romanes malgré des différences de surface. Finalement, des actes de parole énoncés par des personnages mascottes des pays partenaires proposent une ouverture ludique sur les différents « univers » présents dans le module.

Ce parcours à travers les rubriques du premier cahier d'*Euro-Mania* donne un aperçu des différents statuts que revêt l'intercompréhension dans la méthode: elle passe ainsi d'*objet* à *sujet* des apprentissages, le travail disciplinaire du début devenant de plus en plus centré sur des comparaisons interlinguistiques. D'un point de vue pragmatique,

cette organisation bipartite facilite l'intégration curriculaire : l'utilisation du manuel pouvant être faite dans les créneaux dédiés aux disciplines linguistiques et « dites » non linguistiques. Cependant, ces différentes entrées ne devraient pas occulter que le but premier de la méthode est d'apprendre *avec* les langues. Ainsi, une utilisation didactique uniquement centrée sur des questions interlinguistiques s'avérerait insuffisante et dénaturerait l'orientation disciplinaire de la méthode : la systématisation des acquis en intercompréhension, proposée dans la seconde partie, devrait toujours être au service du projet disciplinaire.

Or, on sait que trop souvent des contraintes liées à l'institutionnalisation finissent par fausser des initiatives pédagogiques innovantes et, en ce sens, un manuel d'intercompréhension intégrée pourrait finir par être utilisé comme un manuel d'intercompréhension tout court. Si on ne peut pas éviter certaines dérives, on pourrait du moins espérer que la formation des enseignants aux approches plurilingues, appuyée sur des données concrètes de recherche sur le terrain, contribue à minimiser ces risques...

IV. L'UTILISATION EFFECTIVE DU MANUEL EN CLASSE : L'EXEMPLE de L'OCCITANIE

Ces quelques lignes nous font envisager les potentialités de cette méthode pour un enseignement intégré des langues et des disciplines, mais qu'en est-il de son utilisation effective ? Il n'existe pas à ce jour de recensement répertoriant les classes où le manuel est utilisé. A part la Catalogne, où une vingtaine d'établissements scolaires a été récemment équipée d'*Euro-Mania*, le plus souvent, il est employé par des acteurs isolés, situés dans les différents pays partenaires du projet.

Parmi ces endroits, c'est l'Occitanie qui bénéficie d'un meilleur suivi scientifique. En 2011-12, l'Académie de Toulouse a lancé une première expérimentation sur les effets d'un apprentissage en intercompréhension intégrée auprès d'élèves bilingues et monolingues qui avaient bénéficié d'un enseignement avec *Euro-Mania* à la hauteur de 15 à 20 heures annuelles. Ses résultats, basés sur l'évaluation de tests écrits, ont montré que dans des tâches d'intercompréhension intégrée, les premiers « entrent davantage en activité ». Autrement dit, l'opacité de la langue ne constitue pas un frein pour construire du sens disciplinaire, ce qui révèle une plus grande sécurisation des bilingues dans ce type de démarche et a pour effet un taux de réussite également supérieur¹⁸.

Cette recherche a été reconduite en 2012-13 dans l'objectif de compléter les données quantitatives obtenues et d'ouvrir sur des aspects plus qualitatifs. Ainsi, deux classes – une monolingue (français) et une bilingue immersive¹⁹ (occitan) - de cycle trois (élèves

¹⁸ Pour plus de précisions, voir Escudé, 2012.

¹⁹ Faute de place, nous n'entrerons pas ici dans une caractérisation détaillée des différents modèles de l'enseignement bilingue, lesquels varient considérablement selon la place accordée à la didactisation du contact de langues (à ce sujet, voir Gajo, 2005). Il nous semble néanmoins important de préciser que,

de 8-11 ans environ) font actuellement l'objet d'un suivi régulier qui vise à comprendre comment on construit des savoirs disciplinaires en intercompréhension intégrée et les éventuelles plus-values de cette méthodologie par rapport à un apprentissage classique. Plus qu'aux résultats, on s'intéresse au *processus* d'apprentissage. L'étude n'étant pas encore achevée, il n'est possible de faire part de ses résultats définitifs. Néanmoins, certaines remarques peuvent déjà être formulées à propos de l'utilisation d'*Euro-Mania* dans ces deux contextes.

Analysées dans leur globalité, les interactions suscitées par le manuel confirment la tendance des classes bilingues à « rentrer » plus naturellement dans le contenu, le fait de travailler sur d'autres langues n'étant pas thématiquement source de difficultés. Même quand les documents portent sur des langues plus opaques comme le roumain, les élèves réussissent à dégager des éléments porteurs de sens, comme dans cette activité,²⁰ qui proposait un extrait du compte du *Petit chaperon rouge* en guise d'introduction aux fonctions de digestion et de respiration:

DOCUMENT 1

Scufița Roșie

- De ce ai urechile atât de mari?
- Ca să te aud mai bine, copila mea!
- De ce ai nasul așa mare?
- Ca să te miroș mai bine...
- De ce ai gura atât de mare?
- Ca să pot vorbi mai bine.
- De ce ai dinții așa mari?
- Ca să te pot înghiți mai bine!

După Charles Perrault




Figure 6

1. Elève : per la euh primiera frasa aqui de euh « *de ce ai urechile atât de mari ?* »²¹ iéu **urechile** me fa pensar sai pas trop perqué a **aurelha**
2. Enseignant : **urechile aurelha** i a quicòm que te fa pensar. e alavètz la responsa se seriá
3. Elève : « *ca să te aud mai bine, copila mea !* » euh **aud** pòt èsser **ausir**
4. Enseignant : felicitation eh es çò que dins la familia dels mots de **ausir** quand qualcun **ausís** pas plan que li botam als aurelhas ? un aparelh...
6. Elèves : **auditiu**
7. Enseignant : **auditiu**. aud comença per **aud** alavètz trovi qu'es una ipotesis qu'es força plan aquí **urechile** remarca las **aurelhas** e te **aud** es per te melhor **ausir**

contrairement à certains auteurs, nous ne voyons pas une différence de nature entre l'enseignement bilingue et l'enseignement bilingue du type immersif. En effet, si ce dernier exclut d'office la macro-alternance (tous les cours sont discernés en L2), il n'empêche pas la réalisation de micro-alternances L1-L2 (*code-switching*) et peut ainsi permettre un apprentissage intégré.

²⁰ Document 1, module 19.

²¹ Pour un souci de clarté, nous transcrivons textuellement l'énoncé roumain lu par l'élève, sans prendre en compte les variations phonétiques liées à sa prononciation.

On remarque ainsi l'aisance avec laquelle cet élève se lance dans la tâche d'intercompréhension intégrée, allant au-delà des modalités initialement prévues par ce travail et montrant les spécificités codiques de cette approche par rapport à l'intercompréhension. Rappelons-nous, l'appropriation discursive d'énoncés écrits dans d'autres langues n'est pas une caractéristique de cette dernière, où le locuteur reste a priori dans « sa langue ». Certes, si cette « appropriation » est relative, car l'élève reprend littéralement le texte écrit (première partie des tours 1 et 3), il arrive à dégager immédiatement après des mots riches de sens de leur contexte initial (seconde partie de ces énoncés) pour les mettre en relation avec des vocables de la langue de scolarisation (« *urechile* » - « *aurelha* » ; « *aud* » - « *ausir* »).

Cette première approche du texte, extrêmement partielle (d'autres élèves la compléteront par la suite), permet néanmoins à l'enseignant de profiter du détour par le roumain « *aud* » pour mettre en réseau des mots appartenant au même champ sémantique (« *auditiu* » ; « *ausir* ») et ainsi faisant éclairer le sens de termes techniques dans la langue de scolarisation.

Ce bref exemple pose également une question centrale pour l'intercompréhension intégrée : celle de la compréhension partielle. Très employée en intercompréhension, où on se contente souvent d'une approche globale du sens²², elle retrouve vite ses limites quand il s'agit de comprendre des notions disciplinaires. Pour qu'*Euro-Mania* permette effectivement d'apprendre *par* les langues, il est indispensable de produire en amont un travail d'analyse des modules : hiérarchiser les documents selon le degré d'importance des informations contenues pour la conceptualisation et, à l'intérieur de ceux-ci, des zones contenant le « noyau informationnel » de la notion à acquérir, pourrait aider le maître à établir les passages où une compréhension superficielle suffit et les passages où une compréhension en profondeur s'impose.

Si nous reprenons notre séquence, nous pouvons dire que cette première approche du texte *pourrait*, dans un second temps, ouvrir sur une compréhension plus détaillée (particulièrement pertinente ici pour approfondir des savoirs linguistiques, comme comprendre la structure du conte, observer la construction des énoncés interrogatifs, la formation des adverbes, etc.), mais celle-ci n'est pas indispensable pour bâtir les notions de digestion et de respiration, centrales dans ce module.

Si la question reste complexe pour les classes bilingues, elle l'est encore plus pour les monolingues, qui ont de la peine à rentrer dans des activités disciplinaires en modalité d'intercompréhension. Cette difficulté peut être expliquée (du moins en partie) par la séparation « langue-discipline » sur laquelle a été bâtie les curricula scolaires et qui subsiste encore dans les représentations de nombreux acteurs éducatifs. Ainsi, pour

²² L'approche intercompréhensive, en plus de se baser sur la dissociation des compétences (on vise souvent la compréhension de l'écrit et ainsi faisant on met en avant une *compétence partielle*), admet aussi une *compréhension partielle* des textes ou énoncés travaillés. L'intercompréhension intégrée, pour sa part, se fonde également sur la compréhension de l'écrit (*compétence partielle*) mais, contrairement à l'intercompréhension, ne peut pas toujours se contenter d'une *compréhension partielle*.

qu'une leçon de mathématiques en intercompréhension intégrée ne se transforme pas dans un cours d'intercompréhension (comme nous l'avons remarqué récemment lors de l'observation d'une séquence didactique dans une classe monolingue), il est nécessaire de former les enseignants aux spécificités de cette nouvelle méthodologie. Les potentialités d'un support didactique comme *Euro-Mania* ne peuvent pas faire l'impasse d'une formation à la didactique du plurilinguisme. C'est dans ce sens que nous travaillons désormais en collaboration auprès des maîtres de l'Académie de Toulouse.

Nous espérons que les résultats de cette réflexion collective nous serviront à mieux comprendre les spécificités de l'intercompréhension intégrée (en termes de savoir, mais aussi de savoir-être et de savoir-faire), qui ne sont pas la simple somme des caractéristiques de l'intercompréhension avec celles de l'enseignement bilingue. *Euro-Mania* n'est en ce sens que le point de départ d'un long chemin²³ qui ne pourra être parcouru qu'à condition de s'adapter aux contraintes propres à chaque terrain.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Didier, 2001.
- COSTE, D. « Plurilinguisme et intercompréhension ». In: D. Alvarez, P. Chardenet & M. Tost (dir.). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris, Union Latine, 2001, p. 179-189.
- ESCODÉ, P. (dir.). *J'apprends par les langues. Manuel européen EURO-MANIA*. Toulouse : Centre National de Documentation Pédagogique, 2008.
- ESCODÉ, P. « L'intercompréhension et ses compétences – euro-mania: une première lecture de l'emploi de la méthode d'apprentissage en intercompréhension ». In : P. Doyé & F.-J. Meissner (coord.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven*. Tübingen, Narr, 2010.
- ESCODÉ, P. *Contact de langues et contact des représentations poétiques, substitution, normalisation, didactisation : de l'occitan aux langues romanes, bilinguisme et intercompréhension*. HdR présentée à l'INALCO. Paris, 2011a.
- ESCODÉ, P. « Apprendre des contenus disciplinaires en intercompréhension des langues romanes : quelques résultats d'une première expérimentation scolaire ». In: Degache, Ch. & Ferrão Tavares, C. (coord.), *Redinter-Intercompreensão, Revista da rede europeia sobre intercompreensão*, n°2. 2011b.
- ESCODÉ, P. *Retour d'expérimentation Euro-Mania 2011-2012*. Document de travail, 2012.
- GAJO, L. « Le français langue seconde d'enseignement. Choix de modèles, de langues et de disciplines », *Le français dans le monde*, numéro spécial, *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, 2005, p.47-57.

²³ Compris ici comme une métaphore de l'intégration des principes de l'intercompréhension intégrée en classe.

GAJO, L. « Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development ? », *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(5), 2007, p.563-581.

GAJO, L. « L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue ». In : Conti & Grin (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève, Georg, 2008.

GAJO, L. « De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants ». In : *Les langues modernes*, 4/2009.

GAJO, L. « Trabajar en otra lengua para elaborar saberes en una disciplina ». In: Nussbaum, L. & Escobar, C. (coord.), *Aprender en una altra llengua*, Barcelone, UAB, 2011.

GAJO, L. « Vers l'enseignement d'une langue minoritaire régionale: l'exemple de l'occitan ». In: *Actes de la conférence annuelle sur l'activité scientifique du centre d'études francoprovençales*. Aoste, Assessorat de l'éducation et de la cultura, 2012.

GAJO, L. (à paraître). « La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe: ¿jerarquía o alternativas? ». In : Dolz, J. & Idiazabal, I. (Eds.), *Hacia una enseñanza integrada de lenguas*. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV/EHU.

GAJO, L. & al. *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final*. Fonds national suisse de la recherche scientifique : PRN 56, 2008.

REY, A. (dir.). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, Le Robert, 2004.

ROBERT, J.-M. « L'anglais comme langue proche du français ? ». In : *Etudes de linguistique appliquée*, n° 149. 2008.

Sitographie

<http://www.euro-mania.eu> (dernière consultation le 17/05/2013)

<http://www.fondation-lamap.org> (dernière consultation le 17/05/2013)