

Table ronde **« Intégrer l'IC: problématique de la diffusion d'une innovation »**

Intervenants :

Pierre JANIN¹, Jean-Pierre CHAVAGNE², Encarni CARRASCO³, Selma ALAS MARTINS⁴.

Coordination :

Sandra GARBARINO²

¹ DGLFLF - Ministère français de la Culture

² Université Lumière Lyon 2

³ Univ. Grenoble Alpes, LIDILEM, F-38040 Grenoble

⁴ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal - br)

pierre.janin@culture.gouv.fr, jpc@lingalog.net, encarni.carrasco@ujf-grenoble.fr, selmaalas@gmail.com,
sandra.garbarino@univ-lyon2.fr

À la lumière des recherches antérieures (entre autres Doyé, 2005 ; Escudé et Janin, 2010 ; Carrasco, 2010 ; Escudé 2011) et des communications présentées à ce colloque il nous a semblé important de nous interroger sur l'intégration de l'intercompréhension (dorénavant IC) à différents niveaux.

Cela nous est possible grâce aux expériences des collègues présents à cette table ronde qui ont enseigné l'IC et développé des recherches dans les domaines de l'éducation, de la formation universitaire en Europe et en Amérique latine.

Intégrer l'IC signifie nécessairement s'interroger à plusieurs niveaux : tout d'abord sur les politiques linguistiques d'intégration de l'IC dans les différents pays et dans les différents domaines. L'IC est-elle promue de la même manière dans les différents pays ? Les ministères la soutiennent-ils ? Les universités la proposent-elles dans leur offre formative ?

En outre, les conditions sociales et politiques de nos pays et régions respectifs font en sorte que certains d'entre eux sembleraient être plus ouverts au plurilinguisme (la Catalogne en Espagne, le Brésil et les autres pays d'Amérique du Sud) et de ce fait plus facilement perméables. Mais est-ce que c'est vraiment le cas ? Dans ces pays multilingues les décideurs sont-ils au courant de l'importance du plurilinguisme et de l'IC ?

Et en Europe, les « décideurs » ont-ils perçu l'importance de l'IC ? Si tel n'est pas le cas, comment peut-on les démarcher afin que nos propositions soient prises en compte ? Faut-il préférer des actions dont les destinataires seraient les acteurs politiques ou bien serait-il meilleur d'entreprendre des petites actions à la base, en faisant remonter le besoin d'une action politique ?

Il est évident que la formation du citoyen plurilingue passe par les programmes scolaires et universitaires qui, en ce moment, ignorent - ou presque - les approches plurielles. En ce sens les participants à la table ronde se sont interrogés sur les modalités de révision de ces programmes

ainsi que des formations des formateurs et ont identifié des stratégies d'intégration. Comment faire évoluer les contenus des cursus universitaires et scolaires en y insérant l'IC ?

Un autre aspect qu'il ne faut pas négliger est que les formations doivent avoir un public qui, à son tour, doit forcément être amené à reconsidérer sa représentation de l'apprentissage des langues en considérant l'IC comme un apprentissage utile du point de vue pragmatique.

Et c'est justement l'application pragmatique de l'IC que nous retiendrons en tant que dernière étape de notre discussion : pour ce colloque nous avons eu quelques témoignages sur la diffusion de l'IC au niveau des échanges sociaux ainsi que sur les productions artistiques (théâtre, cinéma, littérature, poésie...). Ces domaines ont-ils commencé à intégrer l'IC ? Comment faire pour permettre à l'IC de devenir un moyen de communication réel même dans les domaines administratifs et économiques ? Y a-t-il une possibilité pour qu'un jour les acteurs économiques et sociaux pratiquent l'IC. Comment pourrait-on y parvenir ?

L'intervention de **J.P Chavagne** nous fait réfléchir sur la diffusion de l'IC dans les milieux éducatifs : le pourcentage de formations consacrées à cette « discipline » est très bas et les étudiants n'ont la possibilité de choisir l'IC que dans de rares cas, notamment à Lyon 2, où deux cours optionnels sont proposés. Le système, peu perméable, ne permet pas une dissémination facile et rapide et les obstacles sont nombreux. Par contre, les milieux associatifs paraîtraient plus perméables : l'association KoToPo, à Lyon, propose une formation à l'IC destinée au grand public et le succès de cette initiative est reconfortant.

Après cet excursus sur la France, **E. Carrasco** met en regard deux pays européens : la France et la Catalogne et nous montre que cette région d'Espagne affiche une politique plurilingue qui est cependant plus une question d'image que de pratique, alors que l'Hexagone reste officiellement monolingue et que, en définitive, dans les programmes de formation des enseignants de langues l'IC n'apparaît pas.

S. Alas Martins nous amène ensuite au Brésil pour nous montrer la forte présence du plurilinguisme dans son pays d'origine et l'utilité de l'IC – aujourd'hui insérée officiellement dans le cursus universitaire - en tant que facteur de sensibilisation à l'apprentissage des langues, à l'université mais aussi à l'école.

Pour conclure, **Pierre Janin** nous ramène en France pour nous rappeler les points d'avancée (la reconnaissance de l'IC par un rapport officiel présenté à l'UE) et ceux qui restent problématiques (le manque de supports outils pédagogiques, manuels et autres, l'absence de l'IC dans les cours de langue pour étrangers, l'absence d'une sensibilisation du grand public).

Jean-Pierre Chavagne, Université Lumière Lyon 2

Je reprends le titre de notre table ronde : « Intégrer l'IC : problématique de la diffusion d'une innovation ». Je voudrais, dans les quelques minutes dont je dispose, discuter les mots du titre de notre table ronde, très bien choisis pour le débat (« Intégrer », « diffusion », et « innovation », puis raconter une tentative récente de porter le nom de l'IC au plus haut niveau (ministère de l'Éducation français), rapprocher l'IC du numérique dans une optique stratégique, et argumenter en faveur de la poursuite d'un fonctionnement en réseau.

Intégrer, c'est bien le but : donner la possibilité de choisir l'IC, donc avoir les conditions de ce

choix, c'est-à-dire la connaître et avoir le droit de la pratiquer, et au moins, que l'IC ait sa place dans le système. Nous n'y sommes pas encore et c'est bien ce qui justifie de vouloir la diffuser et innover. Le mot diffusion est un peu mou, il ne me semble pas plus ambitieux que le mot dissémination (utilisé dans les projets européens), mais on sait qu'on manque de vocabulaire pour ce type d'action, ce qui révèle sans doute qu'on livre le public au hasard de la foison d'informations, mais avons-nous un autre choix ? Le mot innovation, lui, est très fort, trop fort, et nous en sommes très loin. Il y aura innovation lorsque l'IC sera un choix possible pour le plus grand nombre dans nos publics, et lorsque ce choix sera fait réellement de manière significative, de façon à atteindre, disons, la moitié du public, par exemple. Dans l'innovation, il y a même l'idée de généralisation.

Or, aujourd'hui, si on voulait évaluer dans quelle proportion les publics, même en nous limitant aux publics scolaires et universitaires, « bénéficient » de l'IC, et même d'une pédagogie fondée sur le plurilinguisme en général, on serait sans doute en dessous de 0,001 %. Et pourtant, le besoin est grand de ne pas perdre son temps et l'argent de l'État sur les bancs et entre les 4 murs des classes de langues. Cette année, dans une population ciblée comme les troisième année de licence à Lyon 2, un rapide calcul m'amène à dire que 0,5% ont suivi une formation à l'IC, grâce à la chance que nous avons à Lyon d'avoir deux petites formations stables, en option. Et on sait que cette proportion est exactement égale à 0 dans presque tous les établissements. C'est pourquoi on se conforte en général en faisant le compte des formations existantes dont le nombre augmente, et c'est ce qui nous encourage.

Le système devrait nous attendre plutôt que nous bouder, aussi parce qu'il est malade. En deux mots, il est aussi rare de réussir à apprendre une langue dans l'enseignement public que d'y faire de l'IC. Le ministère de l'éducation et les personnels concernés en sont plus ou moins conscients mais en parlent peu : c'est gênant de faire quelque chose qui ne marche globalement pas en travaillant beaucoup et en payant beaucoup. Je vais donc vous raconter une expérience que j'ai faite et qui me prouve que le système ne nous attend pas, ce qui est tout à fait habituel devant une perspective d'innovation, mais confirme que nous sommes sur la bonne voie. Mon organisation syndicale m'a demandé de répondre à une demande de consultation du « Comité stratégique des langues » au début de cette année 2012, lequel comité a publié un rapport en mars, téléchargeable. Bien que j'aie cru être écouté et entendu, et que j'aie parlé d'une façon dont on m'a avoué qu'elle était convaincante, de l'IC et du plurilinguisme, je n'ai même pas retrouvé le mot « intercompréhension » dans le rapport, et si le mot « plurilinguisme y apparaît », ce n'est pas avec l'acception espérée.

On a raison de dire que tout ne viendra pas d'en haut et que c'est au contraire par une grande quantité d'actions minuscules à la base et pas seulement dans les classes des institutions que nous réussirons à propager l'IC. Parce que l'IC, ça marche, nous le savons, ça résout pas mal des problèmes auxquels l'enseignement des langues se heurte désespérément : cette terrible difficulté à parler une langue qu'on ne connaît pas n'existe pas avec l'IC; le nombre de langues auxquelles on pourra se frotter au lieu d'une seule ou presque et qui est presque toujours l'anglais. Nous rencontrons tous des élèves et des étudiants, qui après leurs 1000 heures d'anglais ou même d'autres langues, sont incapables d'avoir une conversation simple avec un natif, et se disent incapables de la comprendre à l'oral, à la télévision ou à la radio. Or, ils savent beaucoup de choses, des sommes impressionnantes de vocabulaire par exemple. Aujourd'hui, nous pouvons leur dire que tout ça n'est pas inutile, mais entre dans leur capital plurilingue et peut leur servir à

comprendre l'anglais bien sûr, mais aussi d'autres langues que l'anglais.

Parmi ces actions minuscules, je voudrais citer l'exemple de l'atelier mensuel que notre groupe de Lyon assure dans une association d'espérantistes, le KoToPo, qui organise un enseignement d'un quinzaine de langues avec un objectif parallèle d'intégration des enseignants qui sont généralement des natifs. Nous y réunissons donc chaque mois un petit groupe de personnes volontaires pour lequel nous préparons, grâce à la motivation bénévole d'une enseignante de notre groupe, Gloria Reyes, un atelier nouveau. C'est un public totalement différent des publics scolaire et universitaire, mais qui confirme l'intérêt pour les langues, l'envie de les comprendre, qu'à le grand public, et la séduction qu'opère l'IC qui semble répondre à ce besoin.

Nous utilisons peu les technologies numériques au KoToPo, mais c'est plutôt un contre-exemple dans ce domaine. Au contraire, depuis le début des projets tels que Galatea, Galanet, et Galapro, nous avons été portés pour ainsi dire par le numérique, et l'IC a tout intérêt à se glisser dans le développement du numérique dans l'enseignement, en tout cas en ce qui concerne l'enseignement des langues, mais pourquoi pas aussi des disciplines, à partir du moment où on peut travailler entre natifs de langues différentes de façon assez commode grâce au numérique. Mais comme il faut pour cela connaître des partenaires, c'est un fonctionnement organisé en réseau de groupes locaux qui pourra nous assurer un développement sensible. Redinter a déjà formé un premier réseau qui nous a fait franchir une étape importante de développement, c'est cette voie qu'il faut suivre, parce que c'est celle qui mène à l'innovation.

Encarni Carrasco, Université de Grenoble – Universitat de Barcelona

Regard croisé de deux contextes sociolinguistiques, éducatifs et formatifs de l'Europe romanophone fort différents : la France et la Catalogne. Quels enseignements pour l'intégration curriculaire de l'IC ?

Devant la quantité, variété et pertinence des nombreuses problématiques que l'on peut aborder aujourd'hui dans le cadre de l'Intercompréhension, sa pratique et sa didactique, dans le but de ma participation à cette table ronde (TR), j'ai opté pour porter un regard contrastif entre l'Espagne et la France ou tout au moins entre Grenoble et Barcelone. Cette comparaison semblait d'autant plus heureuse et opportune que d'une part, la thématique choisie pour cette TR fut « Intégrer l'IC : problématique de la diffusion d'une innovation », et que de l'autre les deux enclaves pris en considération représentent deux réalités disparates tant du point de vue sociolinguistique que de leurs politiques linguistiques officielles, de la manière dont leurs programmes scolaires en langues ont été adossées au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001) ou que de leurs respectifs systèmes de formation et recrutement des enseignants (véritables agents en puissance de démultiplication « de proximité » du plurilinguisme). Autant de circonstances, de caractéristiques, aidant à mesurer le degré relatif de perméabilité ou de résistance à une approche innovante comme l'IC, des différents systèmes éducatifs et de formation.

D'une part nous avons la France, pays officiellement monolingue dont l'Assemblée Nationale vota pour cesser de considérer comme patrimoine de la République, en 2008, les langues régionales. Mais aussi et par ailleurs pionnier en Europe pour ce qui est de l'adossement des programmes scolaires d'enseignement des langues au CECRL et qui dans ce but mit en place,

en 2007, un ambitieux programme triennal de formation du corps enseignant et dont furent expressément évincés aussi bien la notion de Compétence Plurilingue et Interculturelle, définie déjà dans la page 11 de la version française du Cadre, que le principal « produit dérivé » de ce dernier, le Portfolio Européen des Langues (PEL) ou le « cadre pour les apprenants ».

D'autre part il y a Barcelone, capitale d'une communauté autonome espagnole officiellement bilingue et où la « langue propre » (terme forgé par la sociolinguistique catalane il y a environ 30 ans) a constitué le symbole par excellence de la revendication et de la récupération de l'identité nationale. Par ailleurs la Catalogne est aussi pionnière en Europe, aux côtés de la Suisse, mais dans la mise en place de programmes scolaires à orientation plurilingue car incluant une « Dimensió plurilingüe » se faisant écho, du primaire au baccalauréat, des principaux approches plurielles (Approche interculturelle, Didactique Intégrée des langues, Eveil aux langues et IC, cf. Carrasco 2012 Colloque d'Angers, *Le plurilinguisme 20 ans après*).

Cependant, de quel côté des Pyrénées s'avère plus aisé de démarcher des décideurs en politique linguistique et éducative et de revoir les plans de formations initiale et continue des enseignants, agents de « plurilinguisation » par excellence conjointement à leurs élèves, pour que l'IC perce dans les pratiques de classe ? Y a-t-il un degré de perméabilité sensiblement différent entre les systèmes français et catalan ?

Comme je l'ai avancé/argumenté par ailleurs (Carrasco, *idem*), le fait que des programmes scolaires reconnaissent et cèdent une place à un courant didactique donné, comme en l'occurrence les approches plurielles dont l'IC, ne suffit pas pour que les démarches sous-jacentes rentrent dans les pratiques/salles de classe. Encore faut-il que, au moins, les enseignants y soient formés. Autrement, comme c'est le cas de la Catalogne, l'explicitement nommée Dimension Plurilingue des derniers programmes scolaires, datant de 2007, reste plus une déclaration d'intentions qu'une véritable feuille de route, un plan d'action pédagogique.

Cependant, la formation initiale des enseignants est, dans toute l'Espagne, complètement détachée de la préparation aux concours de recrutement des professeurs des écoles et des professeurs de lycée-collège ce qui laisse une certaine marge de manœuvre pour l'innovation dans les plans de formation surtout comparativement à la situation en France où, en revanche, les masters professionnalisants des métiers de l'enseignement (en vigueur depuis l'année 2009-2010) sont complètement assujettis à la préparation aux concours de recrutement ce que d'une part en cadenas les contenus et prédétermine, d'autre part, leur finalité utilitariste.

En définitive, ce double portait nous donne un aperçu de la forte disparité que nous allons trouver dans les différents pays où l'IC pourrait et devrait faire irruption, ne serait-ce que pour leur longue tradition en recherche et réalisation de matériel didactique. Et en tout état de cause nous pouvons conclure qu'une pression en amont, des programmes scolaires propices à l'insertion de nouvelles propositions didactiques ne suffisent pas si un investissement en formation des enseignants ne va pas de pair. Cet effort, logistique mais aussi économique, ne trouve malheureusement pas, dans la conjoncture actuelle, les circonstances les plus facilitatrices.

Selma Alas Martins, UFRN- Brasil

Na Europa, a promoção do plurilinguismo tem por objetivo, como apresenta Coste (2010), ajudar a construir a identidade de atores sociais; garantir o desenvolvimento de uma sociedade de conhecimento; preparar para o exercício de uma cidadania democrática; favorecer a inclusão e a coesão, garantindo a todos o direito ao sucesso.

Para o contexto educacional brasileiro, qual seria a razão de se propor uma abordagem plurilingue centrada na IC, quando a língua de escolarização é a primeira língua ou LM?

Apesar de o Brasil ser um país plurilingue, uma vez que além do português brasileiro, temos 180 línguas indígenas brasileiras, 110 têm menos de 400 falantes, e a média é de menos de 200 por língua. Muitas etnias perderam sua língua original e hoje são falantes exclusivas do português brasileiro (Bagno, 2011), as línguas indígenas não apresentam grandes problemas educacionais, uma vez que a grande maioria dos grupos indígenas falam o português.

La didactique du plurilinguisme enquanto « *ensemble de méthodologies relevant d'approches comparatives et occupées à développer des attitudes ou des aptitudes favorables au plurilinguisme* » (Gajo, 2009) récemment intégrée dans le contexte brésilien, pode contribuir para motivar os alunos à aprendizagem de línguas; présenter un nouveau regard sur la LM ou première langue et sa propre culture; la redécouverte de sa propre langue.

Actions de diffusion de l'IC réalisées à Natal:

Começando pela universidade :

DIAPO 1

Realizações na universidade-UFRN

2010-2011

Formation de professeur- clé pour la diffusion

- Inserção da disciplina « Intercompreensão de Línguas Românicas » na grade curricular do curso de Licenciatura em Letras da UFRN (Plataforma Galanet, InterRom, FDA-Galapro)
- Formação de Formadores para a Intercompreensão: Plataforma Galapro

2011- 2012

Recherche et crédibilité de l'IC

- Intercompreensão como linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação-Ppgel
- Intégration de l'Education Plurilingue comme module de la discipline: « Théories d'enseignement-apprentissage de langues » -Ppgel

DIAPO 2

Para além da universidade

Inserção IC além da universidade

PROJETOS:

2011

- escolas públicas municipais de Natal: projeto doutorado: ensino fundamental, 14 anos

2012

- escolas públicas municipais de Natal: projeto de ações integradas (pesquisa, ensino e extensão), 9 -10 anos

IC dans les écoles publiques municipales de Natal- enfants de 9 a 14 ans est au service de la LM (compréhension écrite)

DIAPO 3

Nossos projetos

2011

- lescolas públicas municipais de Natal: projeto doutorado: ensino fundamental, 14 anos
- Título: A inserção da intercompreensão de línguas da intercompreensão de línguas românicas nas aulas de línguas românicas nas aulas de língua portuguesa: efeitos na melhoria da compreensão escrita em LM

DIAPO 4

Brasil, país com sérios problemas de educação nacional

Dados sobre a educação brasileira

- Percentual de crianças que frequentam a escola pública: ensino fundamental (7 a 14 anos) : 85,3% *
- Taxa de analfabetismo:
10 a 14 anos: 7,9 %*
- crianças de 10 a 14 anos, com mais de dois anos de atraso escolar: 22%*
- No nordeste mais de 60% dos alunos estão em atraso idade-série*

*Dados do IBGE- 2010

« l'IC n'est ni une panacée ni une nouvelle méthodologie... elle stimule chez l'apprenant des capacités latentes, qu'elle l'incite à procéder par effraction, qu'elle réintroduit du jeu et du fluide dans la perception des systèmes linguistiques et que, ce faisant, elle contribue à une éducation langagière générale autant qu'à des compréhensions particulières (Coste, 2010, 189) ».

1 - Répondre aux différents aux différents contextes, aux différents besoins

DIAPO 6

Diffusion au présent → légitimité dans l'avenir

- Cultura de redes
- Começar com a formação de grupo local e na prática- começar no nosso espaço de trabalho

Dinâmica da integração

- Allez vers les autres- integração universidade e outras níveis de escolarização
- Présentation de projets de longue durée

•
Pour le soutien de l'IC é fundamental se criar a cultura da rede para dar sustentabilidade ao projeto. A começar na universidade, engajando os colegas das línguas estrangeiras do projeto (seja italiano, espanhol e francês- no nosso caso), redes entre universidades brasileiras e rede latino-americana (já houve uma tentativa de formar a rede latino-americana, lors d'un séminaire au Chili, devemos insistir) onde há maior semelhança des besoins.

No nosso contexto educacional il faut faire l'intégration des universités avec les autres niveaux de scolarisation. As universidades não devem apenas se limitar a fazer críticas sur la mauvaise qualité de l'enseignement, mais de proposer des alternatives, collaborer avec les professeurs des écoles dans la diffusion et production du savoir pédagogique, au travers de la reconnaissance et estímulo à pesquisa. Engajando os professores do ensino básico nos projetos centrados na IC e nas redes.

Dans une dynamique d'intégration.

Introduire le travail avec l'IC le plus tôt possible. Quanto mais cedo introduzirmos, mais ganhos teremos, mais cedo estaremos oferecendo novas perspectivas aos aprendizes, concorrendo para seu desenvolvimento cognitivo e intelectual, formativo e transformador.

Este modelo de educação pretende aumentar a “compreensão do valor social e cultural da diversidade linguística...” (Byram,1997) como também, no nosso contexto, pretendemos que a IC se fixe nas escolas contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com direito a uma boa qualidade de ensino para todos.

Bibliografia

BAGNO, M. Língua e sociedade na história do Brasil in *L'intercompréhension et les nouveaux*

Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.

défis pour les langues romanes Dolores Álvarez, Patrick Chardenet, Manuel Tost Org. Paris: Union Latine , 2011. p.31-42

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

COSTE, D. Purilinguisme et intercompréhension in *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* Dolores Álvarez, Patrick Chardenet, Manuel Tost Org. Paris: Union Latine , 2011. p.179 -189

GAJO, L. : « De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants », *Les langues modernes* 4, 2009 .p.15-23.

Pierre Janin, chargé de mission, délégation générale à la langue française et aux langues de France, ministère de la culture et de la communication (France)

APRÈS LA TABLE RONDE : DEUX OU TROIS CHOSES QUI AURAIENT PU ÊTRE DITES ENCORE...

La table ronde du vendredi 22 juin a été stimulante et riche, ses échanges souvent éclairants. Néanmoins – c'est la règle de l'exercice – toute une série d'idées auraient pu y être évoquées encore. C'est dans cet esprit que je voudrais ici reprendre et compléter mon intervention.

J'ai usé de la métaphore de la chaîne. Toute métaphore est un piège, bien entendu, et Christian Degache n'a pas manqué de le faire remarquer. Mon approche était de dire qu'une institutionnalisation de l'IC requiert une approche à de nombreux niveaux simultanément et que si chaque niveau (ou maillon) n'est pas solide, le résultat final n'est pas assuré.

Trêve d'images ! Regardons les points d'avancée et ceux qui restent problématiques.

Parmi les avancées, la reconnaissance explicite de l'IC par les institutions européennes. Ce sera les 20 et 21 septembre prochains, lors des Journées d'étude de la traduction organisées par la Direction générale de la traduction à Bruxelles. Un rapport sur l'intercompréhension a été fait cette année et sa présentation vaut une forme d'institutionnalisation. C'est là une bonne nouvelle, mais il convient de garder à l'esprit que les institutions européennes sont régies par le sacro-saint principe de la subsidiarité : le domaine éducatif relève de chaque État membre et donc une forme novatrice d'enseignement comme l'IC doit être introduite à chaque fois par l'administration éducative de chaque État.

Parmi les divers points, ou problèmes, qui sont à mes yeux nécessaires à la reconnaissance de l'IC dans l'institution scolaire, on trouve par exemple ceux-ci :

- La définition même de l'IC. Nous savons tous qu'elle n'est pas fixée complètement (JAMET et SPIȚA, 2010). Cette absence d'unité dans la conceptualisation est d'un côté un aiguillon intellectuel pour la recherche ; mais de l'autre, elle est préjudiciable à l'insertion dans un

programme scolaire. Va-t-on traiter de l'IC comme dans Euro-mania, dans EuRom5 ou selon l'approche de Galanet ? Comment dépasser ces méthodologies particulières pour définir des éléments programmatiques, fonctionnels de l'enseignement ?

- Il y a là un problème qui s'exprime par le terme même d'« intercompréhension ». Quand Jules Ronjat, à l'aube du XXe siècle, baptise ainsi la capacité de locuteurs de variations de l'occitan à communiquer, il décrit une situation de communication, non une didactique. Or l'enseignement est le lieu de la didactique : l'IC doit donc être présentée comme 1/ un but éthique à atteindre (le contact direct des langues, sans passer par la solution de la langue commune, solution vue par le public comme « magique » et dont nous connaissons tous les pièges) ; 2/ précisément, une didactique, réalisée en une pédagogie de l'approche des langues autres. Cela amène à considérer les échelons (ou maillons, ou étapes) à traiter.

- Le cadre institutionnel : quelle est la porosité du système éducatif au plurilinguisme ? Quelle est la prise de conscience moyenne d'un responsable (inspecteur, chef d'établissement) face aux questions de contact des langues ? La réponse est : encore très faible, malgré les rapides évolutions du monde qui rendent ces situations de plus en plus fréquentes. C'est là une difficulté qui dépasse l'IC, puisqu'elle touche à la relation des institutionnels à l'éducation au plurilinguisme. Cet échelon, qui touche aussi bien l'éveil aux langues que l'IC, que l'action sociale et culturelle, il sera très difficile à faire évoluer.

- Le cadre de la classe : là aussi, les difficultés ne doivent pas être dissimulées. Les savoirs sont distribués en disciplines vécues trop souvent comme étanches, à commencer par les langues, et, pour ces dernières, par la relation entre la langue d'enseignement et les langues « étrangères ». Une longue réflexion sur ces sujets m'a amené à la conclusion que seul un enseignement transversal des langues permettrait de faire bouger les lignes. Sur ce plan, il me semble que nombre d'enseignants le constatent également, c'est plutôt une bonne nouvelle. Mais les habitudes et les contraintes du cadre institutionnel sont très fortes et donc très difficiles à faire évoluer.

- Dans ce dernier cadre, essentiel, l'IC peut jouer un rôle, mais à mon sens d'abord « accessoire », c'est-à-dire comme facilitateur d'une pédagogie qui restera encore longtemps figée dans une étanchéité stérilisante. Le dialogue entre les disciplines peut s'appuyer sur les stratégies fondamentales de l'IC : le transfert, le va-et-vient langue maternelle-langues apparentées, la capacité d'approximation, l'accent délibérément mis sur la compréhension (écrite et orale), préalable à la construction d'une production... On pourrait aller jusqu'à rêver d'un enseignement globalement appuyé sur une pluralité de langues (dans toutes les disciplines), où les cours spécifiques de langue seraient le moment de la réflexion, de la mise en relation, de la construction d'un savoir langagier issu de l'expérience transversale. Quel beau projet ce serait ! Mais aussi, dans l'état actuel des représentations et des habitudes, quelle belle utopie !

- Alors, à mon sens, une approche discrète est la seule possible : je veux dire, une subversion en douceur du système ; pour être moins provocateur, parlons d'une politique pédagogique des petits pas. Un exemple, le projet des *Chain Stories*, qui se présente en effet à la fois comme un acte pédagogique de lien européen et un travail sur le langage, fortement inspiré par le concept de l'IC (voir, entre autres, CAPUCHO, 2008). Mais ce dernier aspect est-il mis en valeur, travaillé comme il le mérite ?

- Et pour qu'il le soit, ne faut-il pas poser la question d'une réorientation du travail des didacticiens eux-mêmes ? Ne doivent-ils pas se réorienter vers la production de pédagogies assimilables directement par les enseignants, puis les apprenants ? La production de matériel sur les similitudes syntaxiques, lexicales, morphologiques entre les langues ? La production de vade-mecum de transfert langagiers ? Ce que j'ai appelé, lors de la table ronde, la production de « fiches », qui aident les enseignants à structurer autrement leurs cours. Et aussi la mise en place de formations qui leur apprennent à utiliser les savoirs dont ils ne sont pas spécialistes, ce qui suppose toute une théorisation du rapport au savoir, et à celui des langues ? Et enfin la production de manuels qui fassent la place à cette porosité des langues, qui proposent des exercices concrets, qui en fin de compte officialisent le va-et-vient entre les langues et les disciplines. Ce matériel, utilisable rapidement, qui guide l'enseignant et l'éclaire, c'est selon moi une nécessité hélas encore trop peu admise par les spécialistes du domaine. Seul Euro-mania, à ma connaissance, offre un matériel pédagogique immédiatement utilisable ; encore concerne-t-il la tranche des 8-11 ans. Les autres niveaux, jusqu'au bac, restent à construire.

- Il existe en particulier un domaine pas assez exploré pour diffuser l'IC : celui des cours pour étrangers (FLE, ELE, PLE, ILE...). Les conditions d'insertion de l'IC sont idéales dans ce champ : public adulte, méthodologies souples et adaptables. Pour prendre le FLE comme exemple, j'ai pu constater à quel point les Alliances françaises sont intéressées par l'apport que peut fournir l'IC à leurs cours. Là encore, par le biais de formations des enseignants, par la construction de manuels ouvrant sur une exploitation plus systématique des stratégies de l'IC, le domaine de l'enseignement aux non-francophones (ou aux autres enseignements pour étrangers) s'enrichirait facilement, sans compter qu'il permettrait de renouveler de façon attractive la pédagogie. Le cas précis des locuteurs romanophones apprenant une autre langue romane, avec tous les appuis que donne l'IC dans l'enseignement d'une langue apparentée, est particulièrement intéressant, et facile à mettre en œuvre. Il reste donc aux pédagogues à investir ce champ et à proposer l'approche et les exercices qui renouvelleront cet enseignement.

- Pour conclure, et en revenir (quand même) à l'image des maillons : le maillon recherche et didactique des langues (au sens et dans la pratique usuels) doit demeurer actif ; mais le maillon de l'aide à la transmission doit, lui, être créé explicitement. De même que, hors de l'école, le maillon de la découverte d'autres formes de contacts entre allophones doit se développer : car convaincre les parents (c'est-à-dire le grand public, les fédérations de parents d'élèves...) sera un puissant moyen de peser sur les responsables éducatifs. Ce travail « hors les murs » de l'école est aussi important que le travail « entre les murs » (merci François Bégaudeau). Une anecdote à ce sujet : un jour, achetant mon pain chez ma boulangère, cette dernière me confie que ses enfants ont « du mal avec l'anglais, qui est indispensable » ; de fil en aiguille, j'en viens à lui proposer de suivre un atelier de découverte de l'IC organisé par l'association de promotion de l'intercompréhension (APIC). Eh bien, ma boulangère y est allée, elle a été stupéfaite et heureusement surprise de découvrir ses propres capacités plurilingues et n'a depuis de cesse que le lycée de ses enfants adopte la démarche de l'IC. Anecdote bien triviale, bien limitée certes, mais je crois révélatrice d'un des maillons qu'il reste à travailler : celui de la société civile, qui s'est construit une représentation étroite du contact des langues (en gros, « seul vaut l'anglais »), mais à qui l'on peut facilement montrer que d'autres formes de communication, et d'abord l'intercompréhension, sont aussi utiles, efficaces, nécessaires – et pédagogiquement indispensables !

Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.

C'est sur cette note optimiste, mais aussi en rappelant la nécessité de bâtir tous les chantiers que j'ai évoqués, que je veux terminer !

Références

APIC (Association de Promotion de l'Intercompréhension), association de droit 1901 (France), fondée en 2009, présidente : Françoise Ploquin, apic-langues.eu

BÉGAUDEAU François, *Entre les murs*, éditions Gallimard, collection Folio, 2007.

CAPUCHO Filomena, *L'intercompréhension est-elle une mode ? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue*, PRATIQUES N° 139/140, décembre 2008, pp. 238-250.

JAMET Marie-Christine et SPIȚA Doina, *Points de vue sur l'intercompréhension : de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur*, REDINTER-Intercompreensão, 1, Chamusca, Edições Cosmos / REDINTER, 2010, pp. 9-28.