

Apprendre par le plurilinguisme : exploration du carrefour entre intercompréhension en langues romanes et enseignement bilingue

Mariana FONSECA
ELCF, Université de Genève
mariana.fonseca@unige.ch

RESUME

Dans cette communication, nous essaierons de montrer comment les notions d'*intercompréhension* et d'*enseignement bilingue* pourraient être conjuguées dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de matières scolaires en langues proches. Nous remarquerons que, si dans un tel contexte, la proximité L1-L2 est un atout pour la communication en classe, l'intercompréhension (souvent basée sur le principe de la transparence) risque d'occulter l'enjeu principal de l'enseignement bilingue, à savoir la thématization de « problèmes » linguistiques au bénéfice de la construction de savoirs disciplinaires. C'est pourquoi nous pensons que l'introduction de dispositifs didactiques d'*intercompréhension intégrée* dynamiserait la mise en contact des systèmes linguistiques en présence, redonnant à l'enseignement bilingue en langues proches tout son intérêt. Notre réflexion sera complétée par une brève présentation de la partie empirique de notre étude où nous exposerons nos principales hypothèses ainsi que les résultats escomptés.

RESUMO

Nesta comunicação tentaremos mostrar como as noções de *intercompreensão* e de *ensino bilíngue* poderiam ser conjugadas no âmbito do ensino/aprendizado de matérias escolares em línguas próximas. Neste contexto, observaremos que se a semelhança L1-L2 constitui uma vantagem para a comunicação em aula, a intercompreensão (que se apoia com frequência no princípio da transparência) poderia, ao mesmo tempo, ocultar a principal vantagem do ensino bilíngue, que é a tematização de “problemas” linguísticos com o objetivo de aprofundar os saberes veiculados em L2. Assim, pensamos que a introdução de dispositivos didáticos que mobilizem a noção de *intercompreensão integrada* dinamizaria o contato das línguas em presença, fazendo com que o ensino bilíngue em línguas próximas reganhe todo o seu interesse. Nossa reflexão será completada por uma breve apresentação da parte experimental do nosso estudo, onde exporemos nossas principais hipóteses assim como os resultados esperados.

MOTS-CLES : intercompréhension, enseignement bilingue, intercompréhension intégrée

PALAVRAS-CHAVE: intercompreensão, ensino bilíngue, intercompreensão integrada

1. Introduction

Depuis une quinzaine d'années environ, se développe dans la recherche européenne une réflexion sur la *didactisation du contact de langues*. Des textes de référence ont été publiés sous l'impulsion du Conseil de l'Europe, dont le plus connu est sans doute le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Si ce document explicite la notion de *compétence plurilingue et pluriculturelle*, qui renverse l'illusion du locuteur natif comme l'objectif ultime

de l'apprentissage des langues, affirmant que la maîtrise d'un répertoire pluriel n'est ni homogène ni équilibrée, force est de constater que les approches prenant en compte le caractère partiel et complexe de toute compétence langagière restent en général en marge des systèmes éducatifs. Pourtant, il va de soi que la construction d'un répertoire plurilingue présuppose un regard nouveau sur les langues et leur rôle dans l'apprentissage.

Gajo (à *paraître*) distingue cinq démarches qui ont pour objectif la mise en place d'un répertoire bi-plurilingue au sens large: l'interculturel, l'éveil aux langues, l'intercompréhension, la didactique intégrée et l'enseignement bilingue.

D'une manière générale, on peut considérer que les deux premières proposent une *éducation au plurilinguisme* car elles travaillent davantage sur les représentations, alors que les trois dernières relèvent d'une *formation plurilingue* et visent la construction de compétences langagières plurilingues (Beacco & Byram, 2003).

Selon Gajo (*ibid.*), l'ensemble de ces approches s'appuie sur deux présupposés généraux qui devraient régir l'apprentissage/enseignement des langues : « *du point de vue de l'apprentissage, apprendre des langues signifie construire un répertoire plurilingue et développer des ressources en lien avec cette construction ; du point de vue de l'enseignement, enseigner des langues signifie, d'une part, stimuler la construction du plurilinguisme, et, de l'autre, s'appuyer sur le plurilinguisme en construction* »¹.

Chacune d'entre elles ayant désormais acquis une légitimité épistémologique propre (dont la description dépasse largement les limites de notre communication), la réflexion se penche désormais sur leurs points de convergence. Cet effort se traduit par la publication en 2007 du *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP), dont un des objectifs est justement d'articuler ces démarches entre elles et de mettre en évidence leur capacité à développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être spécifiques, qui ne peuvent pas être réduits à ceux bâtis par les approches dites singulières (Candelier *et al.*, 2007: p.12).

Parmi les divers scénarios d'*intégration* envisageables au niveau de ces démarches, la conjugaison de l'intercompréhension entre langues parentes et de l'enseignement bilingue (enseignement d'une discipline dite non linguistique en L2 ; Gajo, 2009) nous semble particulièrement fructueuse. Mais, avant d'analyser les principes sous-jacents à cette intégration, passons maintenant à une brève clarification des concepts qu'elle mobilise.

2. Intercompréhension

Appartenant tout d'abord au champ de la linguistique où elle était utilisée « pour tracer les limites géographiques des aires dialectales ». (Jamet 2010: 1), cette notion fait désormais référence à la capacité que tout locuteur possède de prendre appui sur des ressources déjà disponibles pour aborder une langue non-étudiée (Gajo, 2008). Selon que ces langues appartiennent à la même famille ou pas et que la compréhension passe par le canal oral et/ou

¹ L'approfondissement de ces principes permet à Gajo (*ibid*) de proposer une hiérarchie provisoire entre les notions de *didactique du plurilinguisme*, *didactique intégrée* et *approches plurielles* (Candelier, 2008) souvent confondues.

écrit, le processus s'accomplira différemment. Cependant, les notions de *transfert*, de *compétence partielle* (ici la compréhension) et de *continuum linguistique* restent au centre de sa méthodologie.

Parmi les diverses définitions qui coexistent dans le domaine (Degache & Melo 2008; Degache, 2009 ; Jamet, 2010), celle proposée par Gajo semble être la plus opérationnelle pour notre recherche. Dans un article de 2008, il envisage l'intercompréhension en termes de *processus* et la décrit comme étant « *au service de tâches communicatives et/ou sociales à réaliser avec des moyens déjà disponibles* » (p. 132). La transmission/réception du message pourrait être le but final de l'échange/lecture en modalité intercompréhensive² ou encore un moyen pour développer des connaissances interlinguistiques. Le premier cas relèverait pour le chercheur de l'intercompréhension, le deuxième de la didactique des langues voisines.

Nous retrouvons ces deux phases, qui ne sont pas à voir comme deux pôles opposés mais plutôt comme un continuum, dans la structure de certains moyens pédagogiques dédiés à l'intercompréhension (nous pensons notamment à la plateforme *Galanet*³ qui propose une série de ressources dont la consultation sera largement motivée par les échanges multilingues au centre du dispositif), sans qu'il y ait une vraie problématisation des modalités de transposition de la compétence réceptive à la compétence productive dans la pratique pédagogique. D'une manière générale, le terme « intercompréhension » fonctionne comme un hyperonyme pour les situations de contact de langues à but social ou didactique.

Si le passage du traitement d'un contenu, qui peut se contenter d'approximations, à une réflexion plus approfondie sur les langues en présence n'est pas systématiquement marqué par la recherche en intercompréhension, il revêt une signification particulière lorsqu'il s'agit d'approfondir des savoirs disciplinaires.

En effet, nous pourrions formuler l'hypothèse selon laquelle la proximité typologique L1-L2 permettrait une communication plus fluide en classe et par là une entrée plus aisée dans les contenus disciplinaires. Au vu de ce premier aspect, l'intercompréhension semblerait une stratégie à valoriser dans les cursus bilingues en langues proches⁴. Toutefois, si on prône le rapprochement entre les systèmes linguistiques comme seul principe didactique, il serait légitime de se demander quels seraient les apports de l'intercompréhension pour la construction des savoirs disciplinaires. Pour pouvoir répondre à cette question, nous devons nous arrêter quelques instants sur l'enseignement bilingue.

3. Enseignement bilingue

L'enseignement bilingue peut être défini comme suit: « *enseignement complet ou partiel d'une ou de diverses disciplines non linguistiques (DNL) dans une langue seconde d'enseignement* » (Gajo, 2011:56). Notons que le terme « langue d'enseignement » renvoie au

² Comme cela était le cas au temps des anciens voyageurs qui arrivaient à comprendre des parlers très éloignés, à condition de passer graduellement d'un dialecte à un autre (voir Benveniste, 2008) et continue à l'être dans certains contextes sociolinguistiques (nous pensons notamment aux pays nordiques ou plus généralement à toute situation de contact de langues où les interlocuteurs ne partagent aucune langue en commun).

³ <http://www.galanet.eu>

⁴ Par cursus bilingues en langues proches nous entendons toute situation didactique où l'enseignement d'une discipline dite non linguistique est assuré dans une L2 appartenant à la même famille linguistique que la L1.

processus d'acquisition (par opposition à celui de scolarisation) et se veut le plus neutre possible vis-à-vis du statut de la L2, qui peut être régionale, officielle, étrangère, mais qui devra se présenter comme étant suffisamment *étrange* pour que l'apprentissage puisse avoir lieu.

Au cours de ces trente dernières années, l'enseignement bilingue a connu un basculement important dans son orientation didactique : passant d'une attention portée à la langue à un focus sur la discipline, et plus précisément, à l'intégration de ces deux paradigmes⁵. Ce changement de perspective se reflète dans la terminologie de spécialité : ainsi d'*immersion*, nous sommes passés au sigle CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) pour arriver, du moins dans l'aire francophone, à EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère*), qui par rapport à l'acronyme anglophone, explicite davantage l'orientation disciplinaire de l'intégration.

Faute de place, nous n'entrerons pas dans une caractérisation détaillée des différents modèles que cette méthodologie comporte, lesquels varient considérablement selon la place accordée à la didactisation du contact de langues. Il nous semble néanmoins important de préciser que, contrairement à certains auteurs, nous ne voyons pas une différence de nature entre l'enseignement bilingue et l'immersion totale. En effet, si cette dernière exclut d'office la macro-alternance, elle n'empêche pas la réalisation de micro-alternances en classe (code-switching) et peut ainsi favoriser l'apprentissage.

Si la tendance actuelle de l'enseignement bilingue est donc de profiter du « filtre » de la langue pour mieux *appréhender* et, par conséquent, *apprendre* les contenus disciplinaires, il faut reconnaître que ce processus n'a pas été suffisamment décrit par la recherche et qu'il ne fait que rarement l'objet d'une réflexion didactique sur le terrain (Gajo 2011 : 56), où la L2 continue à être considérée comme un simple vecteur des contenus qu'elle véhicule. Malgré la complexité que l'on pourrait attribuer au phénomène d'intégration, ses présupposés théoriques sont facilement identifiables (à ce propos voir également Hanse, 2000). A l'instar de Gajo, nous les résumons ainsi :

- la transmission/apprentissage des savoirs scolaires passe par leur verbalisation : cet argument, qui semble aller de soi, était occulté dans l'expression discipline non linguistique (DNL), encore répandue dans la recherche, mais étant progressivement remplacée par discipline dite non linguistique (DdNL) (Gajo, 2007) ;

- les savoirs scolaires retrouvent toute leur *authenticité* à l'école et leur transmission dans une L2 devrait contribuer à leur *authentification*⁶;

- travailler en deux ou plusieurs langues signifie reconnaître l'importance du plurilinguisme pour la construction des savoirs. Comme le remarquent Escudé et Janin (2010 : 57) : « *Faire des mathématiques strictement en une langue cale dans l'esprit des*

⁵ Bien que cette évolution soit reconnue par la recherche, ces différentes options continuent à coexister dans la pratique.

⁶ Gajo 2007 distingue *authenticité* « consiste à baser la communication et, partant, la pratique pédagogique sur des situations/documents socialement attestés et pertinents », de l'*authentification* « consiste à montrer que la langue n'existe pas en dehors de contenus, d'enjeux 'non linguistiques' qu'elle contribue à façonner et, par conséquent, **elle vise à thématiser les faits linguistiques dans le cadre de ces contenus et pour ceux-ci** » (p.4 pour la version électronique, nous soulignons)

apprenants que la science est monolingue, alors que cela est faux : toutes les langues ont apporté leur pierre à un édifice en perpétuelle construction ».

Au vu de ces arguments, on comprend que la conjugaison des paradigmes linguistique et disciplinaire (si, certes, potentiellement présente en classe monolingue⁷) trouve un terrain fertile dans l'enseignement bilingue, car *l'opacité de la L2 déclenche souvent un travail de négociation du sens qui bénéficie à la conceptualisation des savoirs disciplinaires*.

Ce travail localement intégré a été mis en lumière par Gajo (2007, 2008, 2011) qui, à travers l'analyse fine d'interactions pédagogiques réalisées dans une multitude de terrains avec différentes combinaisons linguistiques et disciplinaires, place le discours au centre de la construction des savoirs (nous y reviendrons).

4. Intercompréhension intégrée : une esquisse de définition

Nous avons suffisamment insisté sur la notion d'*intégration* en rapport avec l'enseignement bilingue. Or, ce même mot est maintenant décliné en adjectif et qualifie l'intercompréhension lorsqu'elle intervient dans l'enseignement des matières scolaires en langues proches. Si cette articulation avait déjà été envisagée par Gajo (2008), Escudé la dénomme et justifie son intérêt comme suit : *« il est apparu que le couplage intercompréhension/EMILE pouvait être une stratégie efficace pour institutionnaliser la méthodologie de l'intercompréhension et faire bénéficier de ses avantages le plus d'élèves en temps scolaire. De plus, l'application mixte intercompréhension/EMILE permet à un plus grand nombre de professeurs de se rendre maître de cette méthodologie »* (Escudé, 2010: 65). Au-delà de l'intérêt didactique présenté par cette approche émergente, on observe qu'elle constitue également une ruse pour intégrer l'intercompréhension à l'école, domaine où elle était pratiquement absente⁸.

Au cœur de cette stratégie se trouve le manuel *Euro-Mania* (Escudé et al., 2008), qui propose de bâtir des savoirs disciplinaires et interlinguistiques sur la base de documents écrits dans sept langues romanes (portugais, espagnol, catalan, occitan, français, italien et roumain). Le matériel est composé de vingt fichiers multilingues à structure binaire : la première partie est dédiée à la construction des notions disciplinaires, la deuxième à un approfondissement des connaissances sur les langues de travail, et notamment sur la langue d'enseignement⁹, laquelle, selon le contexte, peut être la langue principale ou la L2.

Cette architecture fait écho aux distinctions exposées précédemment entre *intercompréhension* (traitement du connu) et *didactique des langues voisines* (travail systématique sur certains aspects des langues en présence) et confirme les liens privilégiés

⁷ Comme le remarque Gajo (2003 :54) : *« les caractéristiques prêtées aux pratiques langagières plurilingues sont au cœur de toute pratique langagière, mais moins visibles dans les pratiques monolingues, souvent considérées comme plus ordinaires. Il s'agit au fond plus d'une question de stratégies et/ou de contextes que de caractéristiques objectives inhérentes à certains types de discours »*. La différence entre ces pratiques serait donc plus de degré que de nature.

⁸ En effet, la majorité de moyens didactiques dédiés à l'intercompréhension s'adressaient jusqu'à présent à un public d'étudiants universitaires.

⁹ Dans chaque version du manuel, on retrouve une langue de référence qui sert de fil conducteur au travail effectué.

entre la première et l'*enseignement bilingue*. Si tous ces ingrédients suggèrent une *didactique multi-intégrée*¹⁰, il serait légitime de se demander comment s'articulent ces différents niveaux d'intégration dans les pratiques pédagogiques. Autrement dit, profiterait-on pleinement des potentialités d'*Euro-Mania* pour la construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires ou accorderait-on un traitement étanche à chacune de ses parties, voire à chacun de ses documents ?

Une expérience récente auprès d'enseignants qui utilisent *Euro-Mania* semble confirmer notre hypothèse selon laquelle l'*intégration méthodologique* voulue par le manuel ne garantit pas l'*intégration effective* des paradigmes linguistique et disciplinaire dans les pratiques¹¹. Autrement dit, la *méso-alternance* proposée par le support didactique (chaque document est écrit dans une langue différente) n'engendre pas forcément une problématisation du rapport entretenu par les langues entre elles ni de celui qui lie les langues aux notions étudiées. Et on pourrait craindre que le travail effectué en classe juxtapose plus qu'il n'articule ces liens.

Ceci montre le besoin de réaliser des recherches capables de décrire les apports effectifs de ce manuel pour les apprentissages. Un des axes de ces travaux pourrait être justement d'essayer de comprendre l'incidence des dispositifs didactiques multilingues¹² du type *Euro-Mania* pour la construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires en langues proches.

5. Problématique

En partant du présupposé que l'intégration des langues et des disciplines scolaires constitue la caractéristique principale et le plus grand atout de l'enseignement bilingue (Gajo, 2011), nous essaierons de montrer les spécificités de ce phénomène lorsque la langue seconde d'enseignement est à la fois une « langue voisine et parente »¹³.

Si, dans un tel contexte, il est aisé d'imaginer que l'intercompréhension L1-L2 (entendue ici en tant que processus) faciliterait l'accès aux contenus disciplinaires, on pourrait se demander si la proximité entre les systèmes ne ferait pas perdre les avantages qu'un « chemin par détour » offre à la conceptualisation disciplinaire¹⁴.

¹⁰ Gajo (2008 : 138) utilise cette expression pour se référer à l'enseignement bilingue. Nous la réinvestissons dans la conjugaison « intercompréhension-enseignement bilingue », qui fait intervenir, au-delà du trio L1, L2, DdNL, les langues romanes.

¹¹ Cela semblerait d'autant plus vrai lorsque la structure binaire du manuel se retrouve dans la séparation classique du travail linguistique et disciplinaire qui paraît s'imposer même à l'école primaire, tel nous révèle le discours de certains enseignants qui travaillent avec *Euro-Mania* et affirment soit « faire les langues » soit « travailler sur la partie disciplinaire », alors qu'on s'attendrait à ce qu'ils fassent de « l'intercompréhension intégrée ».

¹² Par dispositif didactique multilingue nous entendons tout dispositif qui didactiserait le contact des langues pour construire des savoirs non exclusivement linguistiques.

¹³ Expression empruntée à Castagne 2011 qui désigne à la fois la proximité géographique et typologique présente dans certaines situations de contact de langues.

¹⁴ Duverger (2009) affirme que le travail avec des langues proches pourrait être un obstacle à la conceptualisation disciplinaire : « Les degrés de proximité ou de distance entre les langues induisent des 'comportements de surface' différents, dans la mesure où la compréhension des messages, les prises de parole, les essais d'écriture sont probablement plus rapides avec les langues proches ; mais sommes-nous certains que cela facilite pour autant l'accès à la conceptualisation ? **Il peut sembler avantageux de pouvoir facilement et**

Pour que l'apprentissage *en* langues proches constitue un réel atout non seulement pour le développement de compétences communicatives en L2, mais aussi pour une compréhension approfondie des notions disciplinaires, il est nécessaire de *problématiser* les savoirs en jeu. On sait désormais que cette problématisation se déploie de façon plus aisée lorsque les langues présentent une certaine résistance. Au niveau du discours, la gestion de l'opacité de la L2 mène à une déconstruction des savoirs disciplinaires, à travers notamment la réalisation de micro-alternances L1-L2. Lorsque les langues sont proches, on pourrait supposer qu'on resterait en marge de ce processus, laissant de côté les avantages de l'enseignement bilingue pour la construction des savoirs.

C'est pourquoi nous croyons que des dispositifs didactiques qui feraient intervenir une perspective multilingue à l'enseignement des DdNL en langues proches (que ce soit par l'utilisation d'*Euro-Mania* ou, plus généralement, par la participation à des projets d'établissement qui didactiseraient le contact de langues dans une perspective non exclusivement linguistique) devraient apporter la nuance nécessaire à la « palette » des langues d'enseignement, afin que celles-ci soient toujours « claires », mais non pas considérées comme transparentes. En d'autres termes, que la proximité linguistique L1-L2 ne soit pas calquée sur la didactique de la L1, qui présuppose la transparence absolue, ni sur celle de la L2 qui fait le pari de l'opacité, mais justement sur une pondération entre ces deux pôles qui devraient être orientés vers une meilleure compréhension des contenus disciplinaires étudiés.

6. Brève présentation des terrains de recherche

Afin de vérifier notre hypothèse principale, nous observerons des classes bilingues situées dans divers contextes marqués par le contact de langues de différents statuts, à savoir : la Catalogne, l'Occitanie et le sud du Brésil. Au-delà des spécificités locales, ces régions peuvent être analysées sous trois angles communs :

a. **sociolinguistique** : coprésence sociale de langues romanes : catalan et espagnol en Catalogne (*langues co-officielles*) ; français et occitan en Occitanie (*langues nationale et régionale*) ; portugais et espagnol au sud du Brésil (*langues nationale et étrangère*).

b. **institutionnel** : prise en compte des langues « du contexte » par l'école (situations bilingues d'enseignement). Selon la terminologie proposée par Gajo 2005, notre recherche concerne surtout trois types d'établissements bilingues : *structures bilingues pour élèves monolingues* (c'est notamment le cas pour les écoles bilingues paritaires en Occitanie), *structures bilingues pour élèves bilingues* (rencontrées notamment en Catalogne et dans les régions de frontière entre le Brésil et les pays hispanophones, où la L2 est très présente socialement) et *structures monolingues L2 pour élèves monolingues L1* (représentées par le réseau *Calandreta* qui propose un enseignement en occitan par immersion).

assez rapidement travailler avec une L2 proche mais ne peut-on pas aussi avancer l'argument inverse, s'agissant de conceptualisation ? En effet, apprendre avec une L2 distante n'oblige-t-il pas l'élève à travailler avec plus d'attention, de vigilance, d'approfondissement ? » (Duverger 2009 : p. 64, nous soulignons)

Si les classes bilingues espagnol-catalan sont systématiques en Catalogne, cela n'est pas le cas pour le couple français-occitan en Occitanie ni pour celui espagnol-portugais dans le sud du Brésil, mais pour des raisons fort différentes. Dans le premier cas, l'enseignement en langue régionale traduit une volonté institutionnelle de prendre le relais d'une présence sociale en déclin, dans le second, il relève plutôt d'une ambition politique de didactiser le contact de deux langues voisines et parentes dans l'objectif de développer une plus grande intégration entre les pays du Mercosur.

c. **didactique** : utilisation d'un dispositif multilingue à perspective disciplinaire ou linguistico-culturelle. En Occitanie et en Catalogne, il s'agit du manuel *Euro-Mania* ; dans le sud du Brésil, il devrait concerner un projet appelé *Escolas interculturais bilíngues*¹⁵, lequel promeut l'enseignement de certains contenus non exclusivement linguistiques dans une perspective interculturelle et interdisciplinaire, à travers l'échange d'enseignants situés sur chaque côté de la frontière.

7. Méthodologie

Il va de soi que lorsque l'on s'intéresse à montrer le travail subtil qui intervient dans la co-construction des savoirs linguistiques et disciplinaires, *l'analyse qualitative* est la démarche la plus appropriée. En parlant des options méthodologiques du type qualitatif et quantitatif, Duverger (2009 :53) remarque que malgré les nombreuses publications dédiées à l'enseignement bilingue (notamment aux EU et au Canada) « *bien peu tentent de décrire les processus d'apprentissages et les stratégies pédagogiques mis en œuvre dans les classes, mais s'attachent plutôt globalement, dans la tradition behavioriste, à mesurer des résultats en fonction de dispositifs soigneusement paramétrés* ».

Concrètement, notre analyse se traduira par l'observation et l'enregistrement (audio et vidéo) de séquences pédagogiques réalisées, dans chaque situation pédagogique, avec ou sans la présence de dispositif didactique *ad hoc*, ce qui nous permettra de comprendre les apports de tels moyens pour la construction intégrée des savoirs. Ces séquences seront ensuite finement transcrites à l'aide d'outils issus de l'analyse du discours et des conversations, car comme l'affirme Gajo (2007:564) : « *through interaction and discourse analyses we get a better grasp of the processes underlying bilingual education, integration being seen as a complex interactional and discursive process relevant to both the language(s) and the subject* ». La diversité de nos terrains, associée à une analyse rigoureuse des interactions en classe¹⁶, viendra nourrir la description de l'enseignement bilingue en langues proches donnant un aperçu de l'incidence des moyens didactiques utilisés sur les pratiques effectives.

D'une manière générale, nous pensons que les séquences didactiques réalisées de façon classique (sans dispositif multilingue) risquent de rester à la marge du processus d'intégration.

¹⁵ <http://unila.edu.br/noticia/escolas-interculturais-bil%C3%ADngues>

¹⁶ Nous ne rentrerons pas ici dans le détail des observables, qui couvriront, d'une manière générale, les niveaux cognitif (rapport entre les savoirs sollicités et construits), linguistico-communicatif (modalité de contact entre L1/L2) et symbolique (articulation entre le choix des langues et des disciplines).

Le contact de langues proches pourrait tendre vers une didactique de la L1 et on perdrait les atouts de l'enseignement bilingue en langues proches pour la construction des savoirs.

Les hypothèses les plus intéressantes concernent les séquences bénéficiant des dispositifs multilingues. En ce qui concerne les classes travaillant avec *Euro-Mania*, nous pensons que l'utilisation d'un tel support favoriserait une plus grande didactisation du contact de langues. Ceci devrait inciter la réalisation de *micro-alternances*, avec éventuellement une différence de degré entre classes immersives et bilingues. Cependant, il est possible que la structure du manuel induise à un cloisonnement des enjeux linguistique et disciplinaire, allant ainsi à l'encontre des attentes de ses concepteurs. Ce « danger » serait d'autant plus marqué lorsque le travail ne porterait que sur la partie linguistique, auquel cas le lien avec les savoirs disciplinaires est moins explicite.

En ce qui concerne le projet brésilien, il est probable qu'on assiste au phénomène contraire : le travail interlinguistique serait moins marqué (car le dispositif employé ne porte pas sur un continuum de langues), mais l'intégration linguistique et disciplinaire pourrait être favorisée par l'approche interdisciplinaire employée.

8. Conclusion

A la fin de notre parcours, nous espérons pouvoir répondre, du moins en partie, aux questions suivantes : la proximité linguistique (L1-L2) est-elle un atout ou un défi pour la construction des savoirs disciplinaires ? Quelles sont les incidences d'un dispositif multilingue pour l'intégration des paradigmes linguistique et disciplinaire ? Quels autres bénéfices comporterait ce travail dans différentes cultures didactiques ? Et plus globalement qu'est-ce que l'intercompréhension intégrée ? Est-ce l'ouverture effective de l'enseignement bilingue au plurilinguisme (et donc la réalisation de l'apprentissage bi-plurilingue, avec une attention conjointe à l'intégration et au plurilinguisme) par l'ajout de l'intercompréhension ? Pourrait-on parler d'une nouvelle approche issue de la didactique du plurilinguisme dénommée « intercompréhension intégrée » ? Et quels seraient les bénéfices attendus d'une telle méthodologie (pour les langues et pour les disciplines) ?

9. Bibliographie

- Beacco, J-C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, division des politiques linguistiques.
- Candelier, M. et al. (2007). *Carap - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes - Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE* 5/1, pp. 65-90.
- Coste, D. (2010). L'intercompréhension à la croisée des chemins ? In E. Carrasco (éd.), *Intercompréhension(s) : repères, interrogations et perspectives. Synergies Europe,5, Revue du GERFLINT*, pp. 193-199.

- Coste, D. (2011). Plurilinguisme et intercompréhension. In D. Alvarez, P. Chardenet & M. Tost (dir.). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris : Union Latine, pp. 179-189.
- Degache, C. & Melo, S. (2008). Introduction. Un concept aux multiples facettes. In *L'intercompréhension, Les Langues Modernes 1/2008*, Revue de l'APLV, pp. 7-14.
- Degache, C. (2009). Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept. In M.H. Araújo e Sá *et al.* (org.), *Intercompreensão em Línguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Oficina Digital, pp. 83-102.
- Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette
- Escudé, P. (dir.) (2008). *J'apprends par les langues. Manuel européen EURO-MANIA*. Toulouse : Centre National de Documentation Pédagogique.
- Escudé, P. (2010). 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
- Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, CLE international, coll. 128.
- Escudé, P. (2011a). Un manuel scolaire européen en intercompréhension : pourquoi et comment s'en servir ? In De Carlo, M. (éd.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Edizioni Wizarts, Porto S. Elpidio (AP).
- Escudé, P. (2011b). Apprendre des contenus disciplinaires en intercompréhension des langues romanes : quelques résultats d'une première expérimentation scolaire. In C. Degache & C. Ferrão Tavares, C. (coord.), *Redinter-Intercompreensão, Revista da rede europeia sobre intercompreensão*, n°2.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris: Didier, coll. LAL.
- Gajo, L. (2007). Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(5): 563-581.
- Gajo, L. (2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. In V. Conti & F. Grin (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève, Georg.
- Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants. *Les langues modernes*, 4/2009.
- Gajo, L. (2011). Trabajar en otra lengua para elaborar saberes en una disciplina. In Nussbaum, L. & Escobar, C. (coord.), *Aprender en una altra llengua*, Barcelone, UAB.
- Gajo (à paraître). Didactique intégrée, didactique du plurilinguisme et enseignement bilingue : hiérarchie ou alternatives ? In J. Dolz & I. Idiazabel (éds), *Hacia una enseñanza integrada de lenguas*.
- Jamet, M.-C. (2010). L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice-versa ? [document électronique http://publiforum.farum.it/ezine_printarticle.php?id=144]