

Daniel Coste

Ecole normale supérieure de Lyon



Synergies Europe n° 5 - 2010 pp. 193-199

Une postface est de ces lieux indistincts - au demeurant peu fréquentés - où il est permis de s'égarer, voire de divaguer. Je n'ai ici guère d'autre voie que celle d'un certain vagabondage, ayant imprudemment accepté de m'engager, si brièvement que ce soit, sur un terrain qui m'est bien peu familier.

Si les postfaces manquent de statut défini, le parcours des travaux sur l'intercompréhension (dorénavant IC) semble, lui, de mieux en mieux balisé et, aux yeux du non spécialiste, et ce recueil en témoigne fortement. Les contributions rassemblées montrent en effet combien les courants de réflexion, d'innovation et de réalisations concrètes qui se rangent sous cette bannière sont aujourd'hui parvenus à un niveau de développement et de maturité qui leur assure une place bien définie à l'intérieur de ce qu'il est convenu d'appeler les approches plurielles en didactique, voire en politique des langues. En même temps, les avancées enregistrées et celles en cours donnent à l'observateur de circonstance comme le sentiment que l'IC se trouve aujourd'hui à la croisée des chemins. C'est cette double impression que je retire de la lecture des textes qui précèdent, impression que l'on pourrait ramasser trop succinctement sous cette formule : l'intercompréhension a fait ses preuves, il lui reste à faire ses choix.

A la différence de la coordinatrice et des auteurs de ce numéro, je ne suis nullement un acteur du domaine de l'IC, même si j'ai été intéressé, en leur temps, par les initiatives prises, de manière parallèle et à bien des égards complémentaire, par Louise Dabène à Grenoble et par Claire Blanche-Benveniste à Aix-en-Provence et par certains développements qui ont suivi, en France ou ailleurs. Les pages qui précèdent ont donc fait l'effet d'une redécouverte à valeur de panorama, de bilan d'étape et de retour réflexif. Il est d'ailleurs notable que cette dimension d'interrogation rétrospective et prospective structure les contributions de certains des principaux animateurs de la dynamique actuelle¹

Le bilan, tel qu'il apparaît, en creux ou en relief dans ce numéro de *Synergies Europe* est de toute évidence important, qu'on le considère en termes quantitatifs ou qualitatifs. Il suffira d'en rappeler quelques aspects saillants.

Apports aux apprenants et à la didactique du plurilinguisme :

- Quel que soit le courant de l'IC considéré, des outils ont été créés, portant sur un nombre croissant de langues, mobilisant de plus en plus des supports sophistiqués, proposant des activités diversifiées touchant désormais aussi à d'autres aptitudes que la compréhension de textes écrits.
- Les publications (ouvrages, articles de revues, travaux universitaires dont des thèses, actes de colloques) ont accompagné avec de plus en plus d'ampleur cette production d'outils, à un niveau « méta ».
- Aux comptes rendus d'expériences plus ou moins monographiques sont venus s'ajouter et se substituer des études à portée plus générique et plus théorique².
- Les effets des approches IC ont été régulièrement caractérisés non seulement pour ce qui est de l'intercompréhension comme telle (accès aux significations d'un texte ou d'énoncés dialogiques), mais aussi quant à l'évolution des capacités, des stratégies et des représentations des personnes : prise de risques, développement de l'autonomie, résolution de problèmes, acceptation de l'erreur, confiance en soi et en la mobilisation de ses ressources propres, contribution au travail coopératif et collaboratif, éveil métalinguistique, travail métacognitif, diversification des modalités d'apprentissage, retour réflexif sur ses propres pratiques, prise de conscience de variations intra- et interlinguistiques et de différenciations ou ressemblances interculturelles, etc.
- En didactique des langues, l'IC a contribué à des mouvements de décloisonnement. D'une part en (ré)articulant des analyses proprement linguistiques à la mise au point de protocoles pédagogiques et/ou à l'observation des procédures empiriques des apprenants. D'autre part en mobilisant et en valorisant des notions comme celles de compétence partielle et de compétence plurilingue, en mettant en évidence une certaine pluralité des voies d'apprentissage des langues, en dotant les apprenants de méthodes de traitement (information, distraction, formation) de ressources extérieures accessibles en langues autres, en contestant directement ou indirectement les conceptions très normatives et compartimentalisées des langues et de leur apprentissage.

Même si elles restent largement métaphoriques, des notions comme celles de langue pivot, de langue relais, de langue passerelle, mises en jeu aussi par les travaux relatifs à la compétence plurilingue, ne vont pas sans quelque incidence critique à l'encontre des modèles exclusivement monolingues ou simplement binaire (L1/L2) de l'acquisition et de l'usage des langues

Construction et consolidation du domaine de l'IC comme tel

- De manière quasi constitutive l'IC s'est développée par la réticulation de départements universitaires situés dans différents pays de groupes de langues voisines. De plus en plus d'équipes sont aujourd'hui concernées, dans bien des pays, y compris hors d'Europe.

- La multiplication de projets à financement européen, l'intérêt porté par les instances de la Commission de Bruxelles à l'intercompréhension ont assuré une certaine continuité et soutenu le développement des outils, la tenue de rencontres internationales, l'établissement de rapports.

- Grâce notamment au réseau REDINTER, un rapprochement s'est opéré entre des courants qui, à l'intérieur du domaine de l'IC, avaient retenu des orientations distinctes et/ou travaillaient sur des groupes de langues différents.

- L'IC, d'abord pensée et/ou testée en contexte universitaire a suscité de l'intérêt et donné lieu à des réalisations dans des secteurs et pour des apprenants autres : enseignements sur objectifs spécifiques, intégration scolaire des langues régionales, formes d'enseignement bilingue, communication à distance médiée par ordinateur. Cette diversification a mis des spécialistes de l'IC en contact avec d'autres chercheurs. Le présent sommaire comporte même une étude réalisée auprès de travailleurs migrants³. L'extension des publics potentiels pour l'IC ne peut - en principe - que renforcer sa pertinence méthodologique, tout en la complexifiant à terme.

- La formation de formateurs en IC a été maintenant thématifiée et des expériences ont été engagées, des cursus d'études esquissés, des formations assurées par des associations dont certaines viennent tout juste de se constituer à cette fin.

- La consolidation institutionnelle implique aussi que des réponses soient apportées à deux questions majeures : celle des modes d'évaluation, voire de certification, des résultats des apprentissages et celle connexe de l'inclusion de l'IC dans les curriculums scolaires ou universitaires. Ces deux chantiers ont été clairement identifiés et sont aujourd'hui ouverts. Mais beaucoup dépendra de la manière dont ils seront menés.

Si le bilan ainsi dressé - et dont j'espère qu'il n'est pas biaisé par ce regard de semi-profane - semble extrêmement positif et si l'évolution enregistrée en une vingtaine d'années est plutôt spectaculaire, la situation actuelle laisse prise à des interrogations face à certains blocages constatés et quant aux orientations à retenir pour l'avenir.

Obstacles rencontrés

- Au regard tout ce qui a été accompli, de tous les outils disponibles, de l'importance des publications d'accompagnement et des argumentaires déployés, au regard surtout de l'apport que pourrait avoir l'IC judicieusement introduite dans différents secteurs de l'enseignement-apprentissage des langues, le constat demeure que le nombre d'apprenants concernés est actuellement encore infime. En dépit du potentiel qu'elle représente, l'IC ne « prend » guère ou ne prend que de manière très ponctuelle et très circonscrite. Et ses promoteurs, si enthousiastes qu'elles ou ils soient,

- Deux des obstacles possibles viennent déjà d'être mentionnés : aussi longtemps qu'une innovation didactique ne peut s'accompagner de modalités d'évaluation qui lui soient compatibles et reconnues comme telles, aussi longtemps qu'elle ne trouve pas un nichage adéquat dans les curriculums, elle court le risque d'une

marginalisation durable, quand même elle bénéficierait d'un succès d'estime. Or, bien que ces deux enjeux soient aujourd'hui pris en compte de front, des réponses institutionnellement validables commencent à peine à se formuler.

- L'IC souffre encore d'un double défaut de reconnaissance : reconnaissance académique, dans la mesure où les travaux de recherche auxquels elle donne de plus en plus lieu n'ont pas encore réussi à la détacher tout à fait de l'image de bricolage quelque peu aléatoire qui la poursuit ; les philologies installées et cloisonnées tendent à regarder de haut ce qu'elles perçoivent comme un dangereux *melting pot* des langues ; mais aussi défaut de reconnaissance sociale, du fait que l'IC diffère en profondeur des représentations ordinaires dominantes de ce que sont une langue et son apprentissage. Les contacts de langues ainsi pratiqués, les osmose et les mixtes qui résultent - serait-ce temporairement - de ces pratiques, le brouillage des frontières linguistiques sont autant d'interprétations qui hérissent l'épiderme de certains savants et peuvent dérouter des apprenants ou d'autres acteurs de la communauté éducative.

- D'entre ces acteurs, les enseignants ne sont pas les moindres et leur réticence, quand ce n'est pas leur résistance à un usage de l'IC, l'emporte sans doute de beaucoup sur leur adhésion. Aux facteurs juste mentionnés et à l'argument - sérieux - de la charge de travail, de la gestion du temps et du besoin d'une formation préalable s'ajoute peut-être, dans bien des cas, la crainte d'une déstabilisation du rôle dès lors que dans les démarches d'IC à plusieurs langues, l'enseignant-e se trouve souvent dans la même position de découverte que ses élèves ou étudiants.

- L'IC peut aussi être perçue, de manière plus ou moins explicite, comme sinon à contre-courant (encore que... et pour quoi pas !) d'orientations qui passent aujourd'hui pour dominantes en didactique des langues. Dans les termes d'un des auteurs : « Après bien des évolutions, l'enseignement des langues se cale désormais sur une pratique presque exclusivement actionnelle et communicative. Inversement, l'IC traite d'une sorte d'ingénierie de la maîtrise du langage, et peut-être avant tout, de compétences métalangagières ».

Orientations pour l'avenir ?

- Il serait, pour un semi-profane, aussi déplacé que présomptueux de prétendre évoquer des orientations possibles, s'agissant d'un domaine à la fois en pleine maturation et où, à lire les coordonateurs du réseau Redinter, une nouvelle phase pourrait s'engager. Quitte à faire quelque entorse à mon choix initial de m'abstenir de référence nominative aux contributions de ce recueil, je dirai que les textes de portée plus générale, tels ceux de Filomena Capucho, de Franz-Joseph Meissner, de Pierre Escudé et Pierre Janin abordent très directement, chacun à sa manière et non sans quelques nuances (à propos par exemple de l'anglais) la question des limites actuelles de la diffusion de l'IC et des conditions de dépassement de cet état de fait.

- Quelques citations de passages qui m'ont paru particulièrement significatifs peuvent souligner les points de tension entre dynamique de rénovation et points d'achoppement qui peuvent être aplanis, si l'on peut dire, de l'intérieur même de l'IC :

- « Dans cette nouvelle perspective, l'IC, en tant que concept formateur et transformateur dans les domaines de la gestion plurilingue du curriculum, peut jouer un rôle prioritaire, parce qu'elle permet de revoir les idéologies rattachées aux objets d'enseignement-apprentissage, aux acteurs et pratiques pédagogiques et aux contextes où les uns et les autres se mettent en place et se déplacent. »

- « As equipas que se dedicaram ao estudo da IC e à implementação de práticas concretas para a sua aplicação em contextos formais de aprendizagem nunca se envolveram num projecto comum. A sua acção ao longo dos anos surge, assim, sob a tónica da atomização de esforços e resultados, nunca postos ao serviço de uma causa partilhada. Deste modo, a diversidade das abordagens aparece como um ponto de fragilidade do trabalho realizado e não como uma pluralidade de perspectivas adaptáveis a diferentes contextos e a diferentes necessidades de aprendizagem. »

- « Da mesma forma, a especificidade das abordagens centradas em famílias de línguas pode ter espartilhado a noção em termos de didáctica de grupos de línguas em detrimento de uma perspectiva global de uma didáctica da Língua. Por outro lado, a ausência de perspectivas que incluam o Inglês como língua de partida ou língua ponte poderá surgir como um entrave às práticas de IC em contextos formais, dado que, na grande maioria dos países, esta é a primeira língua estrangeira ensinada. »

- « Il faudra que l'intercompréhension sorte de l'espace clos du monde de la recherche universitaire ou des projets européens et entre dans l'univers du quotidien des gens, là d'où elle est, finalement, issue. La reconnaissance institutionnelle (au niveau des « décideurs », tout comme au niveau des contextes scolaires d'enseignement/apprentissage des langues) et l'application généralisée d'une méthodologie de l'intercompréhension restent à bâtir. »

- Après lecture du recueil, on ne peut qu'abonder dans le sens de la première de ces citations, et tout ensemble apprécier la lucidité critique de celles qui suivent. Mais en soulignant aussitôt que chacune de ces dernières pointe en creux des directions où engager le travail et l'action. La croisée des chemins n'impose pas un choix unique pour les prochaines étapes. Et les suggestions ne manquent pas, visant entre autres la de possibles initiatives communes avec des associations d'enseignants et de chercheurs, le développement de projets de formation, la poursuite des chantiers relatifs à l'évaluation et à l'intégration curriculaire.

- Il y a sans doute lieu de marquer combien le moment que traverse l'IC en évoque d'autres, simultanés, que connaissent divers mouvements relevant peu ou prou des approches plurielles, c'est-à-dire des contacts et échanges entre langues et entre cultures.

- L'éveil aux langues et aux cultures, quelque appellation qu'il prenne, a déjà une histoire un peu plus ancienne que celle de l'IC. Il en est au point où son appareil théorique et ses propositions de démarches et de moyens d'enseignement sont très développés et où, pourtant, son degré de pénétration dans les systèmes éducatifs demeure faible et semble plafonner, malgré quelques avancées notables.

- La didactique intégrée des langues, dont les variantes produisent aujourd'hui un effet de flou et d'indécision, représente le courant qui, dans son principe, se cale le plus nettement sur les disciplines scolaires telles qu'elles existent, une des questions

centrales touchant alors à la place de la langue de scolarisation par rapport à celle des langues étrangères.

- L'enseignement bilingue, dont la maison compte aussi bien des appartements, donne lieu à des déclinaisons diverses en Europe, selon notamment qu'il implique les langues étrangères, les langues régionales, les langues de minorités, les langues de la migration. Il n'est pas rare, sur ces terrains, qu'une idéologie de l'immersion aboutisse à des cloisonnements plus qu'à des contacts entre langues. L'alternance est loin d'être toujours de mise et le bilingue peut encore être traité comme juxtaposition de monolinguisms. La reconnaissance et même la demande sociale existent pour les formes les plus élitistes et/ou les plus instrumentales de ce courant, qui, à l'école comme à l'université, jouent surtout au profit de la langue dominante qu'est l'anglais.
- Des outils comme les Portfolios européens des langues (PEL) ont connu un incontestable succès institutionnel (plus d'une centaine ont été validés par le comité compétent de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe) et un grand nombre de pays, de régions, d'organismes ont tenu à en produire. Les usages des PEL peuvent être variés, parfois même opposés... pour autant que ces usages existent. Car un constat similaire aux précédents semble, là encore, s'imposer : certes, la reconnaissance officielle est nettement plus visible que pour l'IC, mais cela ne veut pas dire que les PEL soient effectivement utilisés dans les contextes pour lesquels ils sont élaborés. La prise en compte collective qu'ils demandent, la richesse potentielle de leur appropriation par les apprenants avec les enseignants sont encore vécus par ces derniers comme une charge « méta » et transversale parasitant leur propre programme plus que s'y intégrant pleinement.
- Qu'on les range ou non dans la catégorie des approches plurielles, les orientations tendant à développer des compétences interculturelles peinent à trouver une place dans les systèmes éducatifs dès lors qu'elles ne sauraient se réduire à une conception « découverte de quelques éléments et familiarisation avec certaines pratiques des cultures » correspondant « aux langues étrangères enseignées ». Dans des sociétés constitutivement multiculturelles où l'école a - pour ce qui la concerne - une responsabilité dans un processus d'inclusion et de cohésion sociales, les dimensions interculturelles ne peuvent s'intégrer qu'à un autre niveau dans le projet éducatif.

Mon propos n'est évidemment pas ici de mettre dans le même panier tous ces types de mouvements ou d'objets didactiques travaillant la pluralité. Leurs dénominations sont flottantes, leurs critères de catégorisation ne se confondent pas, les recoupements, voire les possibilités d'enchaînement (ou d'absorption !) des uns par les autres ne manquent pas. Mais ce qu'ils ont aujourd'hui en partage avec l'IC, c'est, d'un côté leur présence affirmée dans le paysage didactique et plus largement éducatif et, de l'autre, leur difficulté à percer plus avant, alors même que leur pertinence dans nos sociétés paraît outrepasser le seul apprentissage des langues.

L'orientation partagée et la voie d'avenir pour ces différents courants qui ont pu se poser de manière relativement autonome (et parfois en concurrence) les uns par rapport aux autres relèvent, comme il est affirmé à maintes reprises

dans les textes qui constituent cette livraison de la revue, d'une inscription sous l'égide d'une didactique du plurilinguisme ou, si l'on retient la visée plus ambitieuse promue notamment par le Conseil de l'Europe, d'une éducation où les dimensions plurilingue et interculturelle aient, parmi d'autres, fonction structurante.

Il ne s'agit évidemment pas d'envisager quelque forme de fusion que ce soit. Cela ne pourrait se faire que dans la confusion ou la compétition et au prix d'une perte du potentiel cumulé (ou plutôt multiplié) que présente l'ensemble de ces mouvements une fois mis en synergie dans le respect des dynamiques évolutives de chacun.

Les chemins croisés ne sont pas les mêmes pour tous. Mais des actions communes où joindre les forces peuvent être définies et conduites. Et une certaine répartition des accents majeurs mériterait aussi réflexion : entre contextes universitaires et contextes scolaires, entre publics « généraux » et publics spécialisés, etc. Dans tous les cas de figure, les questions touchant aux curriculums et aux évaluations ont à être non seulement prises en considération mais abordées de front et, dans toute la mesure du possible, de conserve. La lecture des contributions qui précèdent donne à penser que l'IC est, pour sa part, prête et apte à faire ses choix.

Notes

¹ Dans cette postface, je m'abstiens - presque jusqu'au bout - de référer précisément à telle ou tel des auteurs du recueil. Il m'a semblé préférable de considérer ce dernier comme un tout, significatif par l'image d'ensemble qu'il propose du domaine de l'IC. Mais chacun des commentaires qui figurent dans la suite du présent texte pourrait comporter un renvoi à l'une ou l'autre des contributions.

² La multiplication des comptes rendus d'expérience n'a sans doute plus grand sens dès lors que les méthodes et stratégies des apprenants et les trajectoires pédagogiques possibles ont été mises en évidence et inventoriées. La mobilisation des acquis antérieurs renvoie à des profils plurilingues toujours singuliers de ce qu'on nommait en d'autres temps des « faux débutants ». Les voies restant à explorer empiriquement concernent surtout l'approche de langues non voisines et les parcours au long cours d'un groupe de langues voisines à un autre groupe de langues voisines, et selon des ordres différents. C'est dans cette direction que pointe au moins une des études de ce recueil.

³ Cette étude ne renvoie pas à des outils et méthodes de l'IC, mais elle met en évidence les dimensions identitaires et culturelles du rapport aux phénomènes d'intercompréhension entre des variétés voisines. Il y a là des perspectives intéressantes à ouvrir quant aux facteurs de facilitation ou de blocage des échanges sur le continuum (?) endolingue - exolingue - bi-plurilingue.