

Le vécu de l'intercompréhension et les conséquences : attitudes face aux langues et identités culturelles polyréférentielles

Franz-Joseph Meissner
Justus-Liebig-Universität Giessen – Allemagne



Résumé : *Cet article se propose de montrer l'évolution attitudinale vis-à-vis des langues et de leur apprentissage-enseignement par l'intercompréhension. Les données ont été collectées parmi les étudiants en langues romanes (français, espagnol, italien, portugais) de l'université de Giessen. Les futurs enseignants ont participé à des séminaires dans lesquels ils se sont familiarisés avec l'intercompréhension (romane) et avec la didactique de cette approche. Chaque étudiant a composé un portfolio, un journal d'apprentissage et consigné la construction longitudinale de sa « grammaire d'hypothèses » (terme qui sera explicité par la suite). En plus, ces documents ont eu un support vidéographique qui a enregistré les activités des apprenants (pensées à haute voix, gestes, hésitations...) pendant l'acte intercompréhensif (lecture). Au total, nous disposons de plus de 70 documents de ce type. Les prises de position choisies ne sont pas singulières. Les résultats se retrouvent avec une certaine régularité dans plusieurs documents. Mis à part les changements attitudinaux dans le domaine de l'apprentissage des langues, les données indiquent aussi des relations entre l'expérience pluri-langues due à l'intercompréhension et une sorte d'identité européenne étoffée par la rencontre de plusieurs langues et cultures.*

Mots-clés : *Intercompréhension, savoir-être/attitudes face aux langues et à leur apprentissage, révision des images des langues, formation des futurs enseignants de langues vivantes, identité européenne*

Zusammenfassung : *Der folgende Artikel geht der durch Interkomprehensions-erfahrungen bedingten Veränderung von Lernerhaltungen und -einstellungen gegenüber dem Lehren und Lernen fremder Sprachen nach. Die Daten stammen von Lehramtsstudierenden der Romanistik (Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch) der Universität Giessen, die an Seminaren teilnahmen, in deren Verlauf sie sich mit der (romanischen) Interkomprehension und der Interkomprehensionsdidaktik vertraut machten. Jede(r) Studierende führte ein Portfolio, ein Lern- und protokollierte longitudinal ihre/seine „Hypothesengrammatik“ (der Begriff wird im Weiteren erklärt). Darüber hinaus werden die Dokumente durch*

videographische Daten unterstützt, welche die Probanden (Lautes Denken, Gesten, Hesitationen...) während des Interkomprehensionsereignisses (Lesen) zeigen. Im Ganzen liegen mehr als 70 Dokumentationen dieses Zuschnitts vor. Die dargestellten Positionen und Einstellungen stellen keine Sonderfälle dar. Ihre Aussagen lassen sich in vielen Dokumenten nachweisen. Abgesehen von den attitudinalen Veränderungen zum Sprachenlernen zeigen die Daten auch Korrelationen zwischen der eigenen Mehrsprachigkeitserfahrung qua Interkomprehension und einer Art europäischer Identität, welche sich durch die Begegnung mit mehreren Sprachen und Kulturen bildet.

Schlüsselwörter : *Interkomprehension, Lernerhaltungen und -einstellungen zu Sprachen und zum Lernen fremder Sprachen, Sprachenbilder, Lehrerbildung, europäische Identität*

Abstract : *This paper deals with the change of students' attitudes towards foreign language learning and teaching caused by intercomprehension. The data were gathered from German speaking students of Romance languages (French, Spanish, Italian, Portuguese) of the University of Giessen. The future teachers attended courses where they became familiar with Romance intercomprehension and its pedagogy as well. Each of them had to write a portfolio, to keep a learning diary and to log his/her 'Hypothetical Grammar' (the term will be elucidated in the article). Additional support for data gathering was given by videography which allowed a recording of the learners' activities when reading "unknown" Romance languages (aloud thinking, face work, hesitations...). The citations are taken from a corpus of about 70 documents of this type. The positions found in the students' data are in no way exceptional but are stressed by several subjects. Furthermore, the data show a relationship between the personal experiences of plurilingualism (intercomprehension) and some kind of European identity caused by encountering several languages and cultures.*

Key words : *Intercomprehension, learning and teaching attitudes towards languages and language learning, ideas about languages, teacher education, European identity*

Le vécu de l'intercompréhension ?

Les recherches en didactique de l'intercompréhension sont quasi unanimes sur l'étonnant potentiel de cette approche à permettre de positiver le vécu de l'enseignement et, par ce biais, des attitudes des apprenants face aux langues et à leur enseignement en général – nous renvoyons les lecteurs à la riche bibliographie dans Bär (2009). L'observation semble concerner tous les contextes

d'apprentissage dans lesquels les étudiants parviennent – très vite par ailleurs – à la compréhension d'une ou de plusieurs langues jusque-là « inconnues » en se servant de leurs propres savoirs préalables tant linguistiques ou (pour être plus clair) pluri-langues que d'autogestion. Dans son étude sur les théories subjectives d'apprenants adultes qui se disent « autonomes » et qui disposent d'ores et déjà de plusieurs langues, Martinez (2008 : 279 et suiv.) confirme que ceux-ci se servent pratiquement toujours de stratégies typiquement intercompréhensives. A la lumière de ce que l'on sait sur le statut de la thématique « Comment apprendre une langue étrangère au mieux ? » dans nos classes de langues, ces résultats doivent pourtant surprendre, étant donné la relative rareté de cette thématique en contextes scolaires. Pour ce qui est des élèves du secondaire qui ont assisté à différents cours basés sur l'intercompréhension, Bär montre que seuls 57 pour cent d'entre eux déclarent avoir « rencontré » la thématique lors d'un de leur nombreux cours de langue ; observation qui vient d'être confirmée par une étude quantitative sur les souvenirs scolaires d'étudiants universitaires (Meissner & Schröder-Sura, 2009). En même temps, la majorité des étudiants qui ont participé à un cours de langue basé sur la didactique de l'intercompréhension se révèlent assez convaincus de l'utilité d'avoir « une certaine idée du fonctionnement de l'apprentissage des langues » (Schröder-Sura, 2011). Les données confirmant les avantages de ce type de savoir – indispensable pour qu'un apprenant puisse « se charger de son propre apprentissage », comme l'a dit Holec –, n'excluent pas les élèves relativement jeunes, ainsi que Morkötter (2011) vient de le montrer. Tout dépend bien sûr de la méthode utilisée et de l'ajustement pédagogique (Meissner, 2011b).

Le statut de cet article dans l'ensemble des études sur l'apprentissage de l'intercompréhension

Les données empiriques qui sont à la base de cet article proviennent de plusieurs séminaires qui se sont déroulés à l'université de Giessen entre 2008 et 2010 et auxquels ont participé une centaine d'étudiants en langues romanes s'orientant vers l'enseignement de l'espagnol, de l'italien ou du français. Au total, nous disposons de plus de soixante-dix portfolios qui reflètent les expériences des étudiants dans le domaine de la didactique de l'intercompréhension, de son applicabilité et de ses effets sur les croyances et les attitudes des participants. Comme la prise et le traitement empirique de ces données ont été décrits ailleurs (Meissner, 2010), il ne semble pas nécessaire de répéter *in extenso* la démarche méthodologique. Il va sans dire que le recueil et le traitement des données correspond aux standards méthodologiques de la recherche empirique. Les données et leur interprétation concernent différentes catégories. La liste suivante permet d'identifier le statut de l'article dans l'ensemble des recherches sur l'intercompréhension :

(1) données montrant des procédés mentaux ayant trait à l'intercompréhension spontanée lors de la réception des textes écrits ou sonores en langues romanes « inconnues » (qui ne sont ni acquises en milieu naturel ni apprises de manière formelle) par des sujets germanophones. Méthodes de recueil (dorénavant MR) : (a) pensée à voix haute ; (b) prise de notes ; (c) observation participante ; (d) interview (validation communicative). Les données des différentes catégories ont été triangulées. Plusieurs publications documentent ces recherches. Les données du type (1) « traitement mental de données linguistiques relevées lors de l'évènement intercompréhensif » sont à la base de l'ajustement (*Passung*) pédagogique.

(2) développement d'une méthode pour apprendre/enseigner l'intercompréhension romane basée sur les recherches mentionnées sous (1) et complétée par des recherches empiriques en salle de classe : données issues d'études de cas et de recherches-actions recueillies dans des cours scolaires. Réajustement de la méthode entretemps développée aux résultats. MR : pensée à haute voix (élèves), interviews avec les enseignants concernés, introspection des enseignants qui ont dirigé les cours ; vidéographies. Les données ont été recueillies et présentées par différents enseignants-chercheurs (ces recherches ont été rapportées en grande partie dans la thèse de doctorat de Bär [2009]).

(3) données des études concernant les « théories subjectives » (croyances) d'élèves et d'enseignants sur le plurilinguisme, l'intercompréhension et l'enseignement des langues (Morkötter, 2005 ; thèse de doctorat à l'université d'Osnabrück) ; études de cas ; recherche sur les théories subjectives ; interview, validation).

(4) données biographiques provenant d'apprenants adultes qui se disent « autonomes » ; elles concernent les attitudes et les pratiques d'apprentissage (thèse de doctorat d'Hélène Martinez 2008). MR : créations d'hypothèses de recherche à partir de données quantitatives en nombre suffisant et – surtout- interviews et triangulation.

(5) données quantitatives à l'instigation de l'Union européenne (Androulakis et al., 2007¹) : (a) participation aux recherches quantitatives de caractère représentatif pour dix zones (NUTS) européennes elucidant le vécu des cours de langues et les attitudes des élèves face aux langues – maternelles, d'entourage, de l'école et étrangères.² Ces recherches ne laissent pas le moindre doute sur l'envie des élèves d'apprendre plus de deux ou même trois langues étrangères, mais elles révèlent aussi le vécu mitigé de l'enseignement. (b) Enquête quantitative, comprenant plus de 1.100 étudiants toutes disciplines confondues de l'Université de Giessen, portant sur les expériences scolaires ayant trait à l'apprentissage des langues étrangères. Par rapport à la didactique de l'intercompréhension, cette dernière étude avait pour objectif de permettre l'identification des expériences scolaires des étudiants et les intentions dans le domaine des langues.

(6) études à dessin mixte évaluant (mesurant) les progrès de la compétence plurilinguistique et d'apprentissage (auto-estimations à l'aide de l'inventaire d'Oxford) dus à l'intercompréhension auprès des étudiants germanophones en philologie romane. MR : pensées à voix haute, données de traitement mental de procédés de compréhension auditive et de lecture, questionnaire.

(7) comme de nombreuses études effectuées dans divers contextes d'apprentissage allemands soulignent l'importance de la didactique de l'intercompréhension pour l'autonomisation de l'apprenant, les stratégies d'apprentissage développées dans ce domaine sont de plus en plus prises en considération par les programmes scolaires (par exemple du Land de Hesse, en particulier pour les langues dites tertiaires) et, au sein de l'*Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen* de Berlin, pour la construction de tâches promouvant la « sensibilisation à l'apprentissage des langues » ou « compétence d'apprentissage en langues ».

(8) la didactique de l'intercompréhension en tant que *language and learning awareness raising strategy* (pour reprendre la formule compacte anglaise) explique son intégration dans le *Cadre de Référence pour les approches plurielles aux langues et aux cultures* (CARAP 2009).

(9) une étude (doctorat) longitudinale est en cours. Son objectif est d'expérimenter l'interaction entre les stratégies au niveau d'un enseignement basé sur la didactique de l'intercompréhension et la « défossilisation » des habitudes d'apprendre.

Cette étude traite les attitudes des étudiants. MR : biographies langagières, portfolios, pensées à voix haute, vidéographie et transcriptions, interviews, validation communicative.

Témoignages et discussion

Comme les principes fondamentaux pour toute méthode intercompréhensive ont été explicités par Meissner (2004), nous pensons pouvoir laisser ici de côté toute explication méthodologique exhaustive et nous contenter de quelques remarques pédagogiques.

Les textes choisis pour illustrer et documenter les attitudes des participants sont des extraits des dits portfolios composés de quatre volets : évaluation des compétences en langue étrangères par DIALANG, biographies langagières, documentation des pensées à voix haute (notes) lors et après des actes intercompréhensifs, description des expériences. La fiabilité des données résulte de la triangulation de ces différentes données ainsi que du nombre des participants.

Une des notions-clef de la didactique de l'intercompréhension est la « *grammaire d'hypothèses* ». Il s'agit d'un artefact généré à la fois par les langues mentalement activées et les expériences / actions au moment de la rencontre avec

une langue « inconnue », mais dont les structures sont transparentes. Selon les données fournies par les apprenants, qu'il s'agisse d'élèves du secondaire ou d'adultes, la *grammaire d'hypothèses* se révèle essentielle pour la sensibilisation aux langues et à leur apprentissage. Dans ce sens, Bär (ibid.) souligne déjà que la plupart des élèves la voient comme « un instrument utile et intéressant pour la comparaison inter-langues et pour trouver des régularités » (traduction de F.-J. M.). Une future enseignante du français va plus loin en remarquant :

Ich habe durch diese Hypothesengrammatik mein Sprachbewusstsein (language awareness) durch die Festmachung von Strukturen, Parallelen, Unterschiede und Hypothesen enorm verbessert. Durch die Fehler beziehungsweise Lücken wurde mir bewusst, was ich in der Sprache kann und was ich nicht kann. Meines Erachtens könnte ich durch diese Methode das Portugiesische so erlernen, dass ich zumindest das Schreiben (und) eine rezeptive Fertigkeit beherrsche. (P23)

Comme on vient de le lire, l'établissement longitudinale de la grammaire d'hypothèses est à l'origine d'une conscientisation qui s'étend d'abord aux langues mentalement activées (*language awareness*) – structures, correspondances inter-langues, « écarts » et ruptures au niveau de ces analogies et similitudes – et à la production d'hypothèses et à leur ajustement pour désambiguïser les structures jusque-là « inconnues ». Au niveau de leur vérification (falsification), cela signifie que l'opération intercompréhensive est aussi une stratégie prophylactique des fautes ; même si la compétence productive ne figure pas parmi les objectifs pédagogiques visés.

Als Schülerin war mir die Anzahl der Fehler beispielsweise wichtiger als die Fehler selbst. In den seltensten Fällen habe ich mir die Fehler angeschaut, geschweige denn analysiert. Durch die Beschäftigung mit der Hypothesengrammatik habe ich erkannt, dass Fehler auf einer falschen Hypothesenbildung beruhen. Als zukünftige Lehrerin hat mich dies im Umgang mit Fehlern sensibilisiert. Es gilt vor allem zu reflektieren, wie Fehler bei SchülerInnen zustande kommen, um sie nicht nur als richtig oder falsch zu kennzeichnen, sondern sie den SchülerInnen zu erklären. (P23)

Autrement dit, la pratique intercompréhensive provoque non seulement une sensibilisation à l'interlangue, mais aussi une volonté d'analyser les fautes, comme l'exige la vérification régulière des hypothèses de langue. Pour son propre avenir d'enseignante, cette étudiante reconnaît l'importance de sensibiliser ses futurs élèves à leur propre interlangue.

L'autonomie de l'apprenant commence par un choix : celui d'apprendre telle ou telle langue. Une étudiante raconte que, dans son cas, ce choix est en rapport avec l'observation d'actes « intercompréhensifs » inter-romans. On remarque que son intérêt ne se dirige pas vers « une » mais vers deux langues cibles :

Ich hatte die Möglichkeit, spanische Muttersprachler im Gespräch mit Lusophonen zu beobachten. Obwohl jeder seine/ihre Sprache sprach, konnten sie

sich ohne Probleme verständigen. Die Sprachen scheinen somit sehr stark miteinander verbunden und verwandt zu sein. Das ist ein weiterer Grund für meine Wahl. Ich möchte erforschen, welche Gemeinsamkeiten beide Sprachen haben. (P23)

Qui dit intercompréhension, dit plurilinguisme.³ Le recours à plusieurs langues est une partie essentielle et régulière de cette approche.

Während ich anhand des Zeitungsartikels die portugiesische Sprache analysierte, fiel mir zunächst auf, dass ich die Sprache hauptsächlich mit Spanisch und Französisch als mit Englisch und Deutsch verglich. Hier zeigt sich, dass man bei einem Sprachvergleich am ehesten auf seine stärkste Brückensprache zurückgreift und dann erst nah verwandte Sprachen hinzuzieht. In meinem Fall stellen die romanischen Sprachen Französisch und Spanisch meine Brückensprachen dar. An dieser Stelle muss ich anmerken, dass ich bei der Analyse und der Aufstellung der Hypothesen in erster Linie meine Spanischkenntnisse hinzuzog. Obwohl mir das Französische auch sehr vertraut ist, stellt die französische Grammatik und das französische Sprachsystem für mich eine Herausforderung dar. Durch dieses Experiment ist mir das Französische jedoch auch wieder näher ins Gedächtnis gerückt, was den Vorteil dieser Methode unterstreicht. Ich näherte mich demnach einer alt bekannten Sprache, mit der ich mich wieder vermehrt beschäftigen muss. (P23)

Comme on vient de le lire, l'apprentissage par intercompréhension s'étend toujours à plusieurs langues, tant au niveau linguistique que volitional, ce qui se réalise par des transferts pro- et rétroactifs, documentés régulièrement dans les descriptions des activités mentales (penser à haute voix, observation participante). Ensuite cet extrait souligne que l'étudiante fait preuve d'une conscientisation qui vise plusieurs langues ou son propre plurilinguisme.

On comprend pourquoi la didactique de l'intercompréhension a été décrite comme une didactique transférentielle. La croissance de la compétence pluri-langues est due, bien sûr, aux activités mentales ayant trait aux actes intercompréhensifs. Que le transfert puisse poser problème est aussi évident :

Insgesamt war es schwierig, ständig vom Spanischen, ins Französische umzudenken, wenn man an einer Stelle nicht weiterkam. Meistens ging ich vom Spanischen aus, was wahrscheinlich daran liegt, dass ich mich der Sprache verbundener und mich insgesamt sicherer im Umgang mit dieser fühle. Weiterhin fiel mir auf, dass ich mehr englischen Wortschatz besitze, als ich dachte. Das Englische nutze ich durch meine Fächerkombination und Bekanntschaften mit entsprechend sprachigen Menschen kaum, sodass ich angenommen hatte, dort sehr schwach zu sein. Wahrscheinlich liegt der Grund hierfür beim frühen Erlernen der Sprache und der folgenden kontinuierlichen Festigung bis zu Abitur. Hier bemerkt man auch wieder den positiven Effekt der Methode der Interkomprehension, nämlich dass man sich beständig mit allen Sprachen auseinandersetzt, die man kennt, und die Kenntnisse in diesen wieder aktiviert. (P45)

Le vécu et l'expérience de l'intercompréhension réussie ne restent pas sans effet sur le sentiment d'auto-efficacité qui va en augmentant. Aussi cette étudiante souligne-t-elle qu'il lui sera possible d'apprendre le portugais à l'aide de cette méthode de telle façon qu'elle maîtrisera cette langue au moins pour l'écrire et pour la comprendre. Ensuite elle mentionne :

Des Weiteren ist mit aufgefallen, dass ich die aufgestellten Hypothesen schon so verinnerlicht habe, dass ich Gegebenheiten der portugiesischen Sprache beim Übersetzen ohne lange zu überlegen umsetzen konnte. Diese Tatsache betont nochmals die Effektivität der Interkomprehensionsmethode. (P23)

Dès les débuts de la didactique de l'intercompréhension, la méthode utilisée misait sur l'apprentissage par l'action. Que tout ce que l'apprenant peut faire par lui-même, soit fait par lui-même ! Cette approche identifie le déclenchement de l'autonomisation au moment où un apprenant analyse son propre comportement face à une « tâche » intercompréhensive. Ceci rend nécessaire un guidage pédagogique ouvert, comme le représentent des concepts de l'apprentissage qui partent de la formation et de la vérification d'hypothèses. Qu'est-ce que cela signifie ?

Tout acte intercompréhensif exige de la part de l'apprenant qu'il dirige – consciemment – son attention sur les structures de la langue-cible afin d'en identifier les dimensions sémantiques, morphologiques et fonctionnelles. Cette identification réussit dans la mesure où il parvient à mobiliser des ressources qui déclenchent un « transfert d'identification » (Meissner 2004) ; autrement dit, là où il arrive à désambiguïser un schéma « inconnu » de la langue-cible sur la base d'un schéma cognitif préalable du type linguistique ou didactique (ce qui concerne le propre comportement d'apprentissage).⁴ Tout cela souligne une fois de plus l'individualité primordiale de tout acte d'apprentissage. En tant que méthode qui, de fait, laisse à l'étudiant la construction du curriculum de la langue-cible à force d'hypothèses sur le fonctionnement ou sur la grammaire de celle-ci, elle donne à chaque apprenant la possibilité d'apprendre à sa propre cadence.⁵ Dans un contexte très proche, la littérature didactologique discute la « profondeur » des processus mentaux (*depth of processing*, Craik & Lockhart, 1972; *transfer-appropriate processing*) : « ...explicit memory for words is clearly affected by the depth of processing and the degree to which subjects analyze their meaning. » (N. Ellis, 1994 : 43) et parle de l'optimisation de l'input. Il va sans dire que l'appropriation d'une langue par la voie intercompréhensive est liée à une multitude de « tâches » « hiérarchisées » et interconnectées, plus ou moins exigeantes que l'apprenant « résout » au fur et à mesure qu'il les identifie tout au long des textes étudiés. Pour créer et assurer des effets durables et afin d'éviter les désavantages d'un apprentissage incidentel, il est indispensable d'organiser l'apprentissage. C'est pour cela que la didactique de l'intercompréhension a généré le modèle du Moniteur Didactique Plurilingue. Cette organisation permet

d'optimiser les résultats de l'apprentissage. L'extrait suivant du rapport de l'étudiante va tout à fait dans ce sens :

Durch meinen interlingualen Transfer ist erkennbar, dass Fremdsprachenlerner schneller und effektiver Fremdsprachen lernen, wenn sie interkomprehensiv vorgehen. Meines Erachtens bedeutet interkomprehensives Lernen gleichzeitig selbstständiges Lernen. Jeder Fremdsprachenlerner hat nicht nur eine eigene Sprachenbiographie, sondern findet durch die Brückensprachen unterschiedliche Wege, sich einer neuen, unbekanntten Sprache zu nähern. (P23)

Une autre étudiante décrit une relation assez « dense » entre le déploiement d'une sensibilisation à la langue et une conscientisation à l'apprentissage (Meissner, 2011c), un rapport confirmé par l'étudiante :

Durch das interkomprehensives Lernen wird demnach auch das allgemeine Sprachenbewusstsein verstärkt. Durch meine Selbstanalyse konnte ich feststellen, dass meine language awareness für meine bereits erlernten Sprachen sich noch weiter entwickelte. Ich habe demnach nicht nur durch meine verfügbaren Transferbasen eine Interlanguage aufgebaut, sondern wurde folglich auch für meine Brückensprachen weiter sensibilisiert.

En effet, une méthode nouvelle comme l'intercompréhension peut être à l'origine d'une forte relativisation d'anciennes « croyances » relatives à d'autres méthodes et façons d'apprendre. Pour maint apprenant, il s'agit d'une expérience souvent douloureuse (comme on le verra par la suite).

Cette attitude sceptique vaut aussi pour l'étendue relative de l'approche intercompréhensive, limitée aux compétences réceptives.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Interkomprehension nicht dazu verhilft, eine Sprache vollständig zu erlernen. (P23)

Qu'il soit permis de rapporter deux observations sur les effets provoqués par l'approche intercompréhensive auprès de quelques adultes. La première concerne une étudiante de français qui lors de son examen de littérature et civilisation françaises parle de l'idéal anthropologique de l'honnête homme. A la surprise des examinateurs, la candidate abandonne le contexte français pour parler des origines de cet idéal : ... Baldassare Castiglione, *il cortigiano...*, et elle cite, devant les examinateurs toujours ébahis, la littérature secondaire italienne. On lui demande si elle étudie l'italien, elle dit que non, mais remarque que dans le cadre d'un séminaire sur l'intercompréhension, « elle a pris goût à l'italien ».

Il n'est pas faux de découvrir dans ces mots un rapport identitaire de l'étudiante pour qui le vécu du plurilinguisme est constitutif. Faut-il dire que ceci est aussi l'expression du multilinguisme européen ?

Regardons maintenant ce qu'elle avait écrit, 15 mois auparavant, dans son portfolio de séminaire :

Die Methode der Interkomprehension hat sich auf meine persönliche Lernmotivation und meine Lernstrategien sehr positiv ausgewirkt. In der Tat habe ich mir durch diese Arbeit einen lockeren Zugang zum Italienischen verschafft und ich bin motiviert, diesen Ansatz weiter zu verfolgen und meine erworbenen Kenntnisse auszubauen. Zudem habe ich Lust darauf bekommen, mich anderen romanischen Sprachen auf dem erlernten interkomprehensiven Weg anzunähern. Die Beschäftigung mit der Zielsprache Italienisch hat mir Lücken meiner Brückensprache aufgezeigt, und mir verdeutlicht, in welchem Bereich des Französischen (überwiegend im grammatikalischen und lexikalischen) ich mich noch verbessern muss. Es ist im Rahmen der Übersetzung sogar vorgekommen, dass ich beim Erschließen der Zielsprache etwas zur Brückensprache dazugelernt habe (zum Beispiel consentir durch das italienische Verb consentire). (P15)

D'après le témoignage de cette apprenante, la rencontre avec l'approche intercompréhensive et le travail en autonomie ont renforcé son efficacité. Le travail sur les transferts d'identification lui a montré qu'elle n'épuisait pas encore vraiment le potentiel inférentiel dans sa langue-pont (qui est le français). Ceci confirme une fois de plus les observations faites régulièrement par rapport à cette approche. Mais souvent, de telles expériences sont, elles aussi, ressenties comme douloureuses, car elles ont tendance à détruire l'illusion flatteuse qu'on s'était faite de son niveau de compétence dans la langue pont qui est dans nos cas la langue étudiée (pour laquelle on envisage un degré de compétence « professionnelle » ou de *near nativeness*). Ceci explique pourquoi il faut thématiser le sujet de « l'insuffisance » vécue dans la langue de départ dans les cas où celle-ci n'est pas l'idiome maternel :

Sind die Kenntnisse der Brückensprachen unzureichend und hat man zu geringe Erfahrungen mit interkomprehensivem Lernen, wünscht man sich teilweise eine Hilfe zur Seite. So habe auch ich in einigen Phasen das Gefühl gehabt, meine Kenntnisse sind für das Verständnis der Sprache nicht ausreichend und ich muss sehr viele Wörter nachschlagen. (P52)

Une autre étudiante souligne l'efficacité de la lecture attentive (intercompréhensive) et réitérée pour la mémorisation :

Was mir auch aufgefallen ist, dass ich ein spanisches Wort besser abspeichern konnte, je öfter ich dieses gelesen oder mich damit auseinandergesetzt hatte. Zusätzlich merke ich, dass jedes von mir erlernte spanische Wort in enger Nähe zum italienischen Pendant abgespeichert ist. (P31)

La fameuse phrase d'Altmann (1983 : 20) « Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach », demande à être modifiée en ce sens qu'on y ajoute une dimension impliquant les expériences des enseignants en tant qu'apprenants. C'est ainsi en tout cas qu'on interprétera l'observation suivante de l'étudiante :

Ich habe allerdings nicht nur auf persönlicher Ebene durch die Interkomprehension dazu gelernt. Als angehende Fremdsprachenlehrerin (L3) ermöglichen mir

meine eigenen interkomprehensiven Lernerfahrungen, Rückschlüsse auf das Lehren der Sprache in der Schule zu ziehen. Dabei habe ich schon konkrete Vorstellungen entwickelt. Ich finde es beispielsweise wichtig, SchülerInnen nach Möglichkeit in den ersten Stunden danach zu fragen, welche Sprache sie bereits beherrschen. Dies muss nicht im Plenum geschehen, sondern kann auch mit Hilfe von Fragebogen in Erfahrung gebracht werden. Diese Kenntnisse über die Sprache der SchülerInnen sind wichtig, um sie individuell zu fördern und ihnen ihr Fremdsprachenlernen zu erleichtern. Zum anderen half mir die Erstellung der Hypothesengrammatik.

La connaissance de l'interlangue de ses élèves est un point fort pour tout enseignant désireux d'orienter son enseignement sur les apprenants. La méthode intercompréhensive exige que l'élève note ses « découvertes » en langue-cible dans un portfolio sous forme de journal d'apprentissage centré sur le perfectionnement longitudinal de la grammaire d'hypothèses.

Durch die Erstellung der Hypothesengrammatik und die immer wiederkehrende Überprüfung dieser Hypothesen, wurde ich dazu gezwungen, meine bestehenden Konstrukte zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren. Diese Art von Verbesserung der Sprachkompetenz ist für mich sehr wichtig und hat bislang in meinem Sprachenlernprozess eine zu geringe Rolle gespielt. (P52)

Bon nombre d'étudiants soulignent les avantages de l'expérience intercompréhensive bien qu'ils reconnaissent aussi s'être heurtés à des obstacles lors de l'application de cette méthode. Dans l'écrasante majorité des cas, les obstacles disparaissent au fur et à mesure que la compétence intercompréhensive progresse. Et, à condition que les apprenants disposent d'un seuil minimal de bases de transfert :

Es ist also sinnvoll eine Sprache auf diese Art zu lehren, auch wenn es recht schwierig ist für mich als zukünftiger Französischlehrer, der nur deutsch, englisch und französisch spricht, Schülern Französisch zu lehren, die zum großen Teil nur die Brückensprache Englisch zur Verfügung haben. Auf jeden Fall ist es aber wichtig, als Sprachenlehrer die Schüler dazu zu erziehen, beim Sprachenlernen alle ihre verfügbaren Sprachen mit einzubeziehen um schneller größere Fortschritte zu erzielen. (P31)

A juste titre, l'étudiante fait allusion au côté éthique de toute didactique du plurilinguisme digne de ce nom. Il est évident qu'une telle didactique intégrée concerne la « pratique » de l'enseignement de toutes les langues. Plus une langue est présente dans nos systèmes scolaires, plus grande est sa responsabilité pour la promotion du plurilinguisme. Ceci concerne, bien sûr, l'anglais en première ligne (Meissner, 2008) dont l'enseignement doit, pour répondre à sa vocation européenne, préparer les élèves à apprendre plusieurs langues (Schröder, 1999).

Dans les interviews que nous avons menées dans le cadre d'une triangulation communicative, nous avons centré les questions sur le rapport entre l'intercompréhension, le plurilinguisme, les pratiques plurilingues et la formation

d'une identité pluriréférentielle et européenne. Les résultats sont les suivants : à quelques exceptions près, la grande majorité des étudiants – tous (sans exception) ont développé une compétence de lecture qui leur permet de lire les journaux en langue cible sans problème – manifeste un clair intérêt à « garder le contact avec la langue-cible (lecture régulière, internet, blogs, voyage) ». Cet intérêt se dirige en premier lieu vers les publications scientifiques ou de spécialité.

Dans un questionnaire distribué en fin de semestre, il y avait quatre items portant sur le rapport entre le plurilinguisme et la fameuse description du plurilinguisme individuel fournie par le philosophe italien Eco (citée à la fin de cet article). La distribution dans l'échelle de Likert (I = pas vrai ; II = un peu vrai ; III = assez vrai ; IV tout à fait vrai) :

Pensez-vous...	I	II	III	IV
... que l'intercompréhension augmente votre capacité à vous familiariser avec d'autres langues et leurs cultures (connaître leurs thèmes : journaux, télévision, internet, etc.)	1	0	0	66
... qu'il y a un certain rapport positif entre une « identité européenne » et le plurilinguisme des citoyennes et citoyens ?	0	0	9	58
... que la connaissance de plusieurs langues aide à développer une sorte d'empathie pluriculturelle et polyréférentielle ?	0	1	22	44
... que l'intercompréhension vous a ouvert(e)s pour d'autres langues ?	0	0	2	65

Certes, ces données ne peuvent nullement prétendre être représentatives, même pas pour le groupe général des étudiants allemands en langues romanes. Pour un tel énoncé, l'échantillon est trop petit et les personnes interviewées sont atypiques (elles ont toutes participé à un séminaire portant sur l'intercompréhension, sa didactique et le plurilinguisme !). Néanmoins, le résultat est symptomatique et mérite de faire l'objet d'une étude quantitative plus vaste. Somme toute, les réponses ne laissent pas le moindre doute sur l'existence d'une interrelation assez forte entre le plurilinguisme et une sorte d'identité européenne dont les contours restent flous mais qui semble pourtant bien exister.

En guise de conclusion : intercompréhension – expérience du plurilinguisme – identité plurilingue

A plusieurs reprises, les participants des cours ont souligné que l'aventure de s'approprier plusieurs langues romanes à travers la lecture intercompréhensive

a changé leurs attitudes vis-à-vis des langues. Quelques-uns d'entre eux ont mis en relief leur volonté de se perfectionner dans la langue-cible au-delà de la compétence réceptive. D'autres constatent un changement comportemental au niveau de l'apprentissage des langues. Pratiquement tous remarquent une amélioration de leur auto-efficacité. Dans plusieurs cas, on a observé que la voie intercompréhensive les a amenés très vite à s'intéresser aussi à la culture (aux cultures) et aux locuteurs des langues concernées. D'autres encore signalent une envie d'aller encore plus loin : vers un plurilinguisme plus complet. Tous ces phénomènes invitent à émettre l'hypothèse que l'expérience de la lecture intercompréhensive et des contacts avec une nouvelle langue étrangère ne laisse pas indifférent. Il apparaît que l'intercompréhension a un indéniable impact non seulement sur les attitudes, la motivation de s'approcher des langues et de leurs cultures, mais aussi sur les pratique et le savoir être. Faut-il expliciter pourquoi ces facteurs influent sur l'identité ?

Cette observation provoque d'autres questions sur le plan des futures recherches sur l'intercompréhension. Elles concernent l'interrelation de « l'expérience des langues et la formation d'une identité pluriréférentielle européenne ». Raasch (1992) fut un des premiers chercheurs à poser la thématique d'une identité européenne dans un cadre didactique. Pour lui, l'identité européenne n'est, en 1994, pas liée à la connaissance d'une (seule) langue. Néanmoins, il se trouve très proche des idées développées par les auteurs du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco & Byram, 2003 : 112), où l'on lit :

Il ne s'agit pas tant de promouvoir les langues dans leur diversité que de mettre au centre des préoccupations les citoyens, en tant que locuteurs, pour leur assurer un parcours professionnel dynamique, une insertion sociale adéquate, leur reconnaissance par d'autres communautés culturelles et sociales que celles dans lesquelles ils se reconnaissent eux-mêmes. En d'autres termes, les politiques linguistiques éducatives ayant pour principe le plurilinguisme, comme valeur fondant la tolérance démocratique et comme compétence spécifique à développer, ont pour fonction sociale cruciale de contrecarrer la minoration et l'intolérance linguistiques, pour assurer la fraternité démocratique et la paix.

Par rapport à l'intercompréhension, ni le *Guide* ni d'autres documents comme le *Plan d'Action* de l'Union Européenne n'analysent le plurilinguisme tel qu'il est promu par la didactique de l'intercompréhension. Bien qu'il soit sans doute erroné de vouloir le définir comme un préalable à une sorte d'identité européenne des citoyens de l'Union, personne ne contestera qu'un tel plurilinguisme ouvre les portes à de nombreuses pièces de la maison européenne. S'il n'est pas faux de dire que le plurilinguisme réceptif implique la possibilité de suivre les locuteurs de plusieurs langues dans leurs cultures respectives, on a aussi intérêt à prendre en considération le caractère particulier de la communication du type intercompréhensif. Le fait que l'intercompréhension ne s'arrête pas aux frontières

linguistiques, implique que l'espace de communication auquel l'individu participe est ouvert dans la mesure où les langues deviennent « compréhensibles ». L'impact politique est énorme, comme l'a expliqué le politologue von Kielmansegg en 1992 :

Die Erfahrung des Fremden aber begegnet dem Europäer unverändert zuvorderst zuerst in Gestalt des Europäers anderer Nationalität. Man kann auch sagen: des Europäers anderer Sprache und anderer Geschichte. Erfahrungen der Zugehörigkeit hingegen macht der Europäer als Europäer nicht oder kaum.

« Diversité culturelle et fragmentation linguistique » d'une part et « entité politique » de l'autre, ce sont les dichotomies politiques de l'Union Européenne. Le défi n'est pas insurmontable. Quoi qu'il en soit, les Européens attendent des réponses valables qui permettraient à notre continent de jouer le rôle qui lui convient. Une meilleure compréhension des voisins est un préalable pour la formation d'une identité européenne qui ne peut être que culturellement et linguistiquement poly-référentielle. C'est par rapport à ces questions identitaires et politiques qu'il faut discuter les modèles d'un plurilinguisme différencié dont Umberto Eco a décrit les effets linguistiques:

Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il "genio", l'universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione. (Eco 1993, 377)

Notes

¹ Le lecteur trouvera une version allemande à l'adresse :<http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/download/facette1%20deutschland.pdf>

² <http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism>.

³ Par la suite, nous distinguerons entre les termes de *plurilinguisme* « individuel et planifiable » et de *multilinguisme* « sociétal, résultat en général de l'immigration et difficilement planifiable ».

⁴ Ce disant, nous pensons à la description des compétences telle qu'elle a été effectuée par les auteurs du CARAP (Candelier et al., 2007).

⁵ Rappelons que l'étude de Riemer (1997) corrobore l'individualité de l'acquisition d'une langue étrangère, ce qui souligne une fois de plus la supériorité des méthodes appuyées sur les principes centrés sur l'apprenant.

Bibliographie

Altmann, H. B. 1983. « Training foreign language teachers for learner-centered instruction: deep structures, surface structures and transformations ». In : Alatis, James E. ; Stern, H. H. & Strevens, P. (eds.). *GURT '83: Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers. Towards a Rationale*. Washington D.C. : Georgetown University Press, 19-26.

Androulakis, G. ; Beckmann, C. ; Blondin, C. ; Fagnant, A. ; Goffin, C. ; Górecka, J. ; Martin, R. ; Mattar, C. ; Meissner, F.-J. ; Mosorka, E. ; Nowicka, A. ; Pelt, M. ; Schröder-Sura, A. ; Skrivánek, H. ; Wilcińska, W. & Wojciechowska, B. 2007. *Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Résultat d'une étude internationale*. Liège : Editions de l'Université. <http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/download/facette1%20integral.pdf>.

Bär, M. 2009. *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen : Narr.

Beacco, J.-C. & Byram, M. 2002. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques.

Candelier, M. ; Camilleri-Grima, A. ; Castellotti, V. ; de Pietro, J.-F. ; Lörincz, I. ; Meissner, F.J. ; Schröder-Sura, A. ; Noguerol, A. & Molinié, M. 2007. *CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Version 2 – Juillet 2007. Graz : CELV/ Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Craik, F. I. M. & Lockhart, R. S. 1972. « Levels of processing: a framework for memory research ». In : *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 11, 671-684.

Eco, U. 1993. *La ricerca della lingua perfetta*. Bologna : ed. Laterza Fare l'Europa.

Ellis, N. 1994. « Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition ». In : *AILA-Review* 11, 1994, 37-56.

Europäische Kommission (Hrsg.) 1996. *Lernen und Lehren. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*.

Kielmansegg, P. Graf von 1992. « Ein Maß für die Größe des Staates ». In : *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 2.12.92, 35.

Martinez, H. 2008. *Lernerautonomie und Sprachlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen : Narr.

Meissner, F.-J. 2004. « Introduction à la didactique de l'eurocompréhension ». In : Meissner, F.-J. ; Meissner, C. ; Klein, H. G. & Stegmann, T. D. *EuroComRom – les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*. Aachen : Shaker, 7-140.

Meissner, F.-J. 2008. « Soll das Mammut Elefanten und Mücken fressen? Zur Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts in der Europäischen Union ». In : Gnutzmann, C. (ed.). *English in Academia. Catalyst or Barrier?* Tübingen : Narr, 129-146.

Meissner, F.-J. 2010. « Empirisch geprüft: Interkomprehensionskompetenz, Vorwissen, Sprachenerlebnis und Lernerautonomisierung ». In : Doyé, Peter & Meissner, Franz-Joseph (eds.). *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives*. Tübingen : Narr, 193-224.

Meissner, F.-J. 2011. « Les formats de tâches en didactique de l'intercompréhension ». In : Meissner et al. (eds.), 267-284.

Meissner, F.-J. ; Capucho, F. ; Degache, C. ; Martins, A. & Spiță, D. (coord.) 2011. *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche, Lernen, Lehren, Forschung*. Tübingen : Narr.

Meissner, F. & Schröder-Sura, A. 2009. « Studierende erinnern sich an ihren schulischen Französischunterricht. Eine quantitative Untersuchung ». In : *französisch heute* 40, 24-36.

Morkötter, S. 2011. « L'intercompréhension au-delà des langues apparentées chez les jeunes apprenants : le cas du néerlandais *presenteerde* ». In : Meissner et al. (eds.), 343-353.

Raasch, A. 1992. « Die Sprachen und die Entwicklung eines europäischen Bewußtseins ». In : *Neusprachliche Mitteilungen* 45, 226-236.

Riemer, C. 1997. *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Schröder, K. 1999. « Den Fremdsprachenunterricht europatauglich machen ». In : *Fremdsprachenunterricht* 1/99, 2-8.

Schröder-Sura, A. 2011. « Les obstacles à l'apprentissage dans un cours d'espagnol basé sur la didactique de l'intercompréhension. Premières expériences d'un projet longitudinal ». In : Meissner et al. (eds.), 337-350.