

L'INTERCOMPREHENSION (IC): DES FONDEMENTS D'UNE DIDACTIQUE DE LANGUES EN CONTACT AUX INTERACTIONS PLURILINGUES SUR LA PLATEFORME MIRIADI*

Claudine Franchon**

Résumé: Avec Eurom4 naissait en 1997 un nouveau champ didactique résolument plurilingue et européen, celui de l'intercompréhension. Depuis, lieux et produits de formation et de recherche se sont multipliés (Galatea, Galanet, Galapro, Eurocomcenter, Redinter, Miriadi etc.). Cet article aura pour objectif de montrer à travers l'analyse qualitative de corpus extraits de la plateforme de formation Miriadi les principes fondateurs et la méthodologie de cette nouvelle approche à l'éducation plurilingue.

Mots-clefs: Intercompréhension. Champ Didactique. Didactique du Plurilinguisme. Miriadi. Interactions Plurilingues. Co-construction.

Resumo: Com o Eurom4, nasceu em 1997 um novo campo didático, resolutamente plurilingue e europeu, o da intercompreensão. Desde então, multiplicaram-se os sítios e produtos de formação e investigação (Galatea, Galanet, Galapro, Eurocomcenter, Redinter, Miriadi etc). Este artigo pretende mostrar, através de uma análise qualitativa dos corpora extraídos da plataforma de formação de Miriadi, os princípios fundadores e a metodologia desta nova abordagem da educação plurilingue.

Palavras-chave: Intercompreensão. Campo Didático. Didáctica do Plurilinguismo. Miriadi. Interações Plurilingues. Co-construção.

Introduction

Depuis la fin des années 90, une nouvelle approche didactique est apparue dans le paysage de l'apprentissage des langues impliquant plusieurs équipes de chercheurs européens qui ont élaboré des matériaux visant un apprentissage décloisonné des langues soit l'intégration des langues entre elles en didactisant les contacts de langues.

D'un point de vue de la politique linguistique, l'intercompréhension (IC) a pour objet de contribuer à la réalisation d'un espace européen plurilingue et pluriculturel en soutenant la diversité comme alternative à une seule langue de communication et les problématiques qui se

* Este artigo se trata da sua primeira versão, apresentada no IV SIMC em novembro de 2019. Posteriormente, foi publicado em Revista Letras Raras, v. 10, n. Especial, 2021, disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/6e7e/d5910b70dd3c770308a439acc95335a74aa1.pdf?_ga=2.224796762.1944338780.1644673921-1658227535.1644673921

** Linguiste de formation, enseignant-chercheur/Maître de conférences hors classe à l'université de Brasília au sein du Département de Langues Etrangères et Traduction. E-mail: claudine_unb@yahoo.fr

posent sont liées aux statuts très différents des langues en jeu, aux valeurs et représentations qui y sont associées.

Les nombreuses approches et méthodes, les plateformes, les multiples lieux et la diversité des publics concernés du champ de l'IC permettent à l'apprenant de circuler dans un espace vaste de langues de même famille sur lesquelles le travail de repérage et de comparaison (manipulation des formes et négociations des observations) va induire une autre approche des langues, approche qui privilégie l'exploitation des ressemblances et transparences entre les langues. Aussi, pour comprendre un texte dans une langue cible, les locuteurs d'un même groupe linguistique disposeront déjà de nombreux éléments pour l'apprentissage au niveau lexical, phonologique, morphologique et syntaxique auxquels s'ajoutent les indices discursifs, textuels ou culturels liés à une communauté linguistico-culturelle déterminée (ces éléments sont habituellement ignorés parce que la parenté linguistique est souvent considérée comme un problème au lieu d'être donnée comme une ressource).

2 L'intercompréhension (IC) comme nouveau champ de la didactique du plurilinguisme

2.1 Rappel des principes fondateurs de l'IC

Qu'est-ce que l'intercompréhension et que recouvre-t-elle? Si ce terme est souvent associé au phénomène observé lorsque deux personnes communiquent entre elles en gardant leur propre langue soit le processus de compréhension réciproque entre locuteurs de langues différentes, il convient de retenir la définition qu'en donne Escudé (2014, p. 46) qui conçoit l'intercompréhension en lien avec le principe que "nul individu et a fortiori nulle communauté n'est strictement monolingue, tout espace étant traversé de langues (et de variétés) plurielles; la langue, plutôt qu'être considérée comme un « espace clos de prescriptions normatives" (PY, 2004), peut être définie comme un espace ouvert en construction entre des variations constitutives et une normalisation nécessaire. Cette définition induit le principe de tension, qu'il emprunte à Saussure: "C'est du reste cette tension qui définit, selon Saussure, le fonctionnement de toute langue. *Les Cours de linguistique générale* décrivent ainsi la tension dynamique entre "esprit de clocher", ou dialectalisation, fragmentation, et "force d'intercourse", ou esprit de normalisation, de fusion (SAUSSURE, 1916, p. 281). Par ailleurs, Escudé mentionne également la contribution du linguiste français Jules Ronjat, relecteur des *Cours*, qui a lui-même le premier inventé et conceptualisé le terme d'*intercompréhension*, décrivant ce champ disciplinaire de la sorte:

Les différences de phonétique, de morphologie, de syntaxe et de vocabulaire ne sont pas telles qu'une personne possédant pratiquement à fond un de nos dialectes ne puisse converser dans ce dialecte avec une autre personne parlant un autre dialecte qu'elle possède pratiquement à fond. [...] Le sentiment très net d'une langue commune, prononcée un peu différemment; le contexte fait saisir les sons, les formes, les tournures et les vocables qui embarrasseraient s'ils étaient isolés; tout au plus a-t-on quelquefois à répéter ou à expliquer un mot, ou à changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris. (RONJAT, 1913, p. 13).

Poursuivant le cadrage de ce concept dans le domaine de la didactique des langues, nous citerons Jamet (2010) selon laquelle:

l'intercompréhension est une compétence développée en prenant appui sur les ressemblances entre langues généralement voisines génétiquement pour faciliter le processus d'apprentissage de la compréhension de celles-ci. Les stratégies utilisées pour la construction du sens au moment de la lecture ou de l'écoute d'une langue étrangère impliquent une activité cognitive de type métalinguistique (prise de conscience des zones de transparence formelles et de signifiés), méta-pragmatique (utilisation des connaissances acquises en LM pour savoir quels besoins langagiers correspondent à une situation déterminée) et métaculturelle (connaissance encyclopédique du monde) en activant des stratégies inférentielles. (JAMET, 2010, 16)

Ces premières observations posent le cadre général de l'intercompréhension qui va mettre l'apprenant devant une réalité de langues qui fonctionnent en famille, dans un système à la fois cohérent et ouvert à l'inverse d'une conception des langues "considérées entre elles de manière tubulaire, étanche et verticale, à l'égal des rapports entre nations" (ESCUDE, 2014, p. 47). Ce trait permet d'envisager l'intercompréhension comme continuum. Notion reprise par les concepteurs et auteurs de méthodes. Ainsi, dans l'introduction de la méthode EuRom 5, peut-on lire

La didactique de l'intercompréhension ne se pose pas comme alternative à l'apprentissage de toutes les habiletés linguistiques dans une ou plusieurs langues. Elle représente cependant une intéressante approche plurilingue à l'apprentissage de la langue, ainsi qu'une pratique didactique pour le développement de la connaissance linguistique. Elle valorise également toutes les langues, en parfaite adéquation avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR). Le CECR souligne en effet, et à plusieurs reprises, que les langues ne doivent pas être organisées dans des compartiments étanches ni être apprises isolément. Par « plurilinguisme », il entend la mise en perspective des divers répertoires linguistiques ; ce qui n'implique pas nécessairement la complète maîtrise de toutes les habiletés. [...] Du point de vue des compétences générales, l'intercompréhension défend la transversalité des apprentissages et exploite les connaissances déjà présentes. L'exploitation de la parenté linguistique d'un côté et la visée des compétences partielles de l'autre permettent de tracer une perspective transversale. Il est extrêmement facile et fructueux d'étendre cette méthodologie à plusieurs langues d'une même famille et même de les viser toutes. L'étude parallèle de plusieurs langues, même non approfondie,

apporte un enrichissement linguistique, cognitif, culturel et humain extrêmement stimulant, [...]. EuRom 5 (2011, p. 7).

Par ailleurs, Anquetil et De Carlo soulignent que la démarche intercompréhensive du fait de son caractère transversal (focus sur des aires de familles linguistiques) et de sa caractéristique supra-nationale vs tradition nationale, va induire

la coopération d'acteurs issus de différentes communautés linguistiques et traditions éducatives sur des intérêts communs pour développer la communication qui ne passe pas par une lingua franca internationale. Toutefois, ceci n'exclut pas que les acteurs abordent la tâche commune avec un bagage de culture pédagogique situé et des intérêts professionnels contextuels à leurs lieux d'insertion. Ainsi, pour affronter le problème du rapport entre les disciplines et la didactique de l'IC, allons-nous recourir à un modèle issu de la Didactologie des Langues-Cultures tel que l'a théorisé Robert Galisson. Car même si l'activité de l'agent en IC se déploie à un niveau international, le chercheur parle toujours d'un lieu qui est celui de sa formation personnelle : l'école de pensée de Galisson continue de nous (auteurs de cet article) fournir une base épistémologique d'où penser la discipline de l'IC [...]. (ANQUETIL et DE CARLO, 2014, p.8-9)

2.2 Les disciplines contributoires pour la didactique de l'IC

La pratique de l'IC requiert et promeut des capacités d'observation et de réflexion sur le langage et les langues. Comme nous l'avons vu antérieurement, l'IC est une démarche qui peut s'appliquer à toutes les langues, cependant les processus d'inférence s'activent surtout à partir de ressemblances qui existent entre les langues d'un même groupe. Et ce faisant, une connaissance de quelques particularités des langues présentes dans la situation de communication, de leur histoire et de leurs liens facilite l'appréhension de la pluralité (Miriadi).

Il est instructif pour parfaire le cadre de réflexion dans lequel s'insère notre contribution de se référer à nouveau aux travaux de Anquetil et De Carlo qui listent les disciplines qui contribuent à construire la didactique de l'IC. A ce propos, ces chercheuses rappellent que

Pour les compétences linguistiques (compréhension écrite et orale en langues voisines), diverses branches de la linguistique descriptive sont mobilisées en approche comparée, en particulier en linguistique structurale pour l'étude des correspondances phonétiques, graphiques, morpho-syntaxiques et lexicales entre les langues voisines. Les recherches les plus récentes se focalisent aussi sur la formation de compétences stratégiques qui constituent un étayage puissant pour les compétences linguistiques. La linguistique du texte et du discours fournissent des éléments sur la cohésion et la cohérence textuelle, sur les modalisations du discours et les procédés rhétoriques. [...] Une deuxième source disciplinaire est ici la sémiotique textuelle qui fournit des indications à une didactique qui promeut

la construction d'hypothèses et l'exercice des procédures d'inférence. Avec le passage d'une intercompréhension textuelle à une intercommunication, les compétences interactives ont pris une importance majeure en IC : médiation linguistique et culturelle, accommodation de sa propre production en langue maternelle pour la communication plurilingue [...]. (ANQUETIL et DE CARLO, 2014, p. 11).

La didactique de l'intercompréhension va donc requérir un travail de repérage organisé afin de mettre à distance et de systématiser des éléments communs à toutes les langues (au système) et des éléments spécifiques (à chaque langue). Il renvoie en autres au parallélisme syntaxique d'une formation, aux formes récurrentes, aux paradigmes parallèles (deux/dos/dois – fils/fills/filhs/filhos/hijos). Ces éléments seront privilégiés et repérés par l'apprenant, le conduisant à identifier les premières clefs de compréhension de langues étiquetées *étrangères* mais qui, selon le principe des *ponts* autrement dit de la (re)connaissance des récurrences régulières de langue à langue (offrant des savoirs opérationnels non systématiques mais pragmatiques) lui deviendront familières. Ce principe de la pratique du repérage linguistique récurrent qui renvoie à la prédictibilité s'avère un élément essentiel dans la sécurité en langue.

Rappelons, en dernier lieu, que le didacticien prendra également appui sur la traductologie, sur les études en communication non verbale et en communication interculturelle en matière d'IC.

3 De l'analyse des interactions à la didactique des langues-cultures

Abordons à présent la question cruciale des apports de l'analyse des interactions à la didactique des langues-cultures afin d'établir dans quelle mesure ces deux domaines peuvent s'enrichir et permettre ainsi de construire une réflexion fructueuse sur le contact de langues et la dimension plurilingue du langage.

3.1 De l'action à l'inter-action ...

Bange (1992, p. 13) donne de l'action la définition suivante:

un processus qui se subordonne à un but (conscient), à la représentation du résultat à obtenir. Les actions permettent d'atteindre des buts intermédiaires dont la réalisation s'inscrit dans le cadre de l'activité. En dehors de son aspect intentionnel (ce qui doit être réalisé), l'action a également un aspect opérationnel (comment cela doit être réalisé).

Cette affirmation nous conduit à considérer les productions langagières dans leur complexité et leur naturalité, ce dont témoigne Fillietaz (2004) lorsqu'il prône "l'abandon d'une vision idéaliste de la communication et la prise en considération de la nature complexe des rapports qui se tissent entre les conduites humaines et les situations d'action dans lesquelles elles prennent sens" (FILLIETAZ, 2004, p. 10).

Ces observations liminaires vont écho au tournant actionnel dans lequel la didactique des langues va s'inscrire durablement, associant l'apprenant à un acteur social. Dans cet ordre d'idée, PUuren (2009) désigne cette nouvelle perspective actionnelle sous le nom de "perspective de l'agir social". Selon ce dernier "tous les nouveaux concepts-clés -compétence, contexte, texte, domaine et stratégie- sont définis par rapport à des termes appartenant à un même champ sémantique : acte, actionnel, acteur, activité, agir, opération, tâche" (PUREN, 2009, p. 3)

Cette pédagogie des compétences va imposer à l'apprenant un comportement global soit une tâche – une tâche qui selon les auteurs du CECRL a valeur de tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé. Le concept central de tâche est repris par Da Costa qui déclare que

Par rapport aux exercices traditionnels centrés prioritairement sur des acquisitions linguistiques de vocabulaire et syntaxe, la tâche s'inscrit dans un cadre qui permet à l'apprenant d'être confronté à une activité contextualisée (par un lieu, une situation-problème, un objectif à atteindre...). Et cet effort de contextualisation de la tâche conforte notre thèse selon laquelle la perspective actionnelle est une forme de socialisation linguistique. (DA COSTA, 2010, p. 4).

Comme nous le constatons, l'impact du contexte sur les activités langagières autrement dit ici l'environnement dans lequel émerge la communication, conduira à prendre en compte les composantes pragmatiques et sociolinguistiques.

Il convient de mentionner les recherches approfondies de Manoïlov et Oursel (2019) qui dans le cadre de leurs travaux sur les interactions, déplorent que "les questions de recherche s'orientent malgré tout le plus souvent vers une meilleure compréhension du sens du texte plutôt que vers une description de l'action, de l'activité ou de la situation dans laquelle il émerge et qu'il participe à faire évoluer". Ce qui amène ces chercheurs à affirmer que "L'interaction n'est pas pensée à ses débuts comme un domaine défini mais davantage comme la rencontre de deux actions, d'où la raison de ce jeu typographique: inter-action". Ils poursuivent en soulignant que l'inter-action

[...] se réalise dans les relations interpersonnelles que les interlocuteurs établissent pour atteindre des objectifs, eux-mêmes négociés au travers de procédures co- construites. Pour toucher son but, le locuteur doit engager des actions qui seront interprétées par son interlocuteur qui doit, dans le même temps, répondre aux actions du locuteur. Il s'agit donc ici d'actions sociales qui impliquent l'intervention et la prise en compte de partenaires, et qui sont situées dans des activités, dans des temps, dans des cultures et dans des lieux qui les impactent et qui sont impactés par elles. (MANOÏLOV et OURSEL, 2019).

3.2 L'interaction et le cadre interactif

Rappelons que Vion définit l'interaction comme "toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. À ce titre, il [ce terme] couvre aussi bien les échanges conversationnels que les transactions financières, les jeux amoureux que les matches de boxe" (1992 [2000], p. 17). N'importe quelle situation dans laquelle deux agents ou plus procèdent à des actions qui les influencent mutuellement est par conséquent une situation d'interaction. De plus, ce dernier (1996) distingue dans l'interaction verbale deux objets en interrelation constante que sont la relation sociale et la relation interlocutive qu'il définit comme suit:

La relation sociale correspond à la reconnaissance, par les sujets, du cadre dans lequel se déroule leurs échanges, de la façon qu'ils ont de se positionner l'un vis-à-vis de l'autre et de conduire leurs activités langagières. Tout en relevant d'un ordre de phénomène plus large que le langage, cette relation s'actualise et se donne à voir dans la manière de gérer le discours, qu'il s'agisse des modes de circulation de la parole ou des modes de verbalisation. Paradoxalement, cette relation ne peut se construire qu'avec la mise en place des contenus de sorte qu'elle est aussi en partie définie par l'attitude adoptée vis-à-vis de ces contenus. Ainsi, tel choix lexical permettra-t-il au sujet de se positionner, ou non, en expert et, de facto, d'initier tel ou tel type de positionnement. La relation sociale contractée lors de la communication est donc, à la fois, extérieure et subordonnée au langage.

La relation interlocutive est, quant à elle, une relation construite dans et par l'activité langagière. Si la relation sociale semble concerner prioritairement la sociolinguistique, la relation interlocutive concerne directement la linguistique. En fonction du postulat selon lequel les interlocuteurs laissent des traces de leur présence et de leurs activités au sein des messages qu'ils échangent (théories de l'énonciation) et du concept d'accountability des ethnométhodologues, les sujets sont amenés à construire un ordre qui n'est ni isomorphe, ni subordonné à celui impliqué par la relation sociale. Ces deux ordres ne sont cependant pas autonomes : ils dépendent l'un de l'autre sans jamais se trouver, l'un vis-à-vis de l'autre, dans une relation unidirectionnelle de subordination. Une telle attitude conduit à postuler que, si l'ordre social préexiste à toute interaction particulière, la mise en œuvre de la relation sociale, dans la mesure où elle s'articule à une relation

interlocutive, entraîne une production et non une simple reproduction du social (VION, 1996, p.21-22).

Comme le rappelle Manoïlov et Oursel (2019), la co-construction sera une des caractéristiques des échanges verbaux. Elle pourra être décrite comme la « joint creation of form, interpretation, stance, action, activity, identity, institution, skill, ideology, emotion, or other culturally meaningful reality » (Jacoby & Ochs 1995, p. 171). Cette composante s'avère également essentielle pour Arditty et Vasseur (1999) lesquels formulent que

Même l'adulte qui communique dans la langue de l'autre doit mettre en relation des éléments linguistiques, des objets de discours, et des situations d'échange pour accomplir des tâches discursives précises. Il élabore donc de nouvelles pratiques langagières. Cela implique la possibilité d'autres focalisations, sur le cadre participatif [...] sur la tâche à accomplir [...], sur la relation qui s'instaure [...], sur la valeur argumentative des énoncés, sur le caractère sérieux ou ludique de ce qui se dit ... C'est au cœur de ces pratiques que se forge la langue. On ne peut détacher la langue de ce que les locuteurs en font, et surtout de ce qu'ils en font dans les échanges avec l'autre, en reprenant et modifiant les paroles de l'autre, pour se comprendre, et accomplir la tâche collective. (ARDITTY et VASSEUR, 1999, p. 13).

En relation avec les propos de Arditty et Vasseur sur la dynamique discursive, Manoïlov et Oursel (2019) observent que

[...] l'objet des approches interactionnistes est la façon dont le discours se construit et particulièrement la dynamique qui s'instaure et génère constamment des (ré)interprétations et des (re)catégorisations : les interactants échangent dans des situations tout à fait concrètes afin d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés : maintenir ou faire évoluer l'état du monde (Vanderveken 1990). La réussite de l'activité dépend de la capacité des interactants à co-agir et à co-construire des interprétations compatibles avec la situation d'interlocution, grâce au langage entre autres. Les manifestations verbales et non-verbales de cette co-construction sont la partie visible, « observable » diront les chercheurs, de l'intersubjectivité qui émerge dans l'interaction. (MANOÏLOV et OURSEL, 2019).

Quant au concept d'intersubjectivité, autre composante capitale en termes d'interactions verbales, l'on peut en relever l'incidence dans la mesure où elle va induire chez les inter-actants une attention et des intentions orientées vers le même objet: a) les interactants, locuteur et interlocuteur(s), sont engagés dans la situation de communication; b) cet engagement est orienté dans une direction commune autrement dit une orientation commune; c) cette direction peut faire (ou avoir fait) l'objet d'une négociation entre les inter-actants co-conscients de cette orientation commune. Plus schématiquement, Oursel (2013) considère trois traits principaux de l'intersubjectivité:

- l'attention des interactants est orientée dans une direction commune;
- les interactants ont chacun conscience que leur attention est orientée dans la même direction que celle de l'autre et que cet état est réciproque;
- les interactants prennent en compte l'expérience de l'autre (telle qu'ils la perçoivent) pour faire évoluer leur attention et leur perception de l'attention de l'autre afin de maintenir une attention commune et afin de construire des interprétations qu'ils pensent acceptables et dont ils évalueront la compatibilité, pour parvenir à un accord sur le sens à donner à la situation dont il est question.

Autre concept-clef dont il faudra tenir compte dans le cadre d'une réflexion théorique sur la dimension interactionnelle (constitue le propre de nos interactions humaines), le « cerveau social » procédant des neuro-sciences. Ce concept, comme organe social, va permettre de formaliser les liens entre cognition et interaction.

Ce concept est au centre : dans l'interaction, nous élaborons des hypothèses sur la pensée de l'autre, c'est-à-dire que nous anticipons et analysons les connaissances de l'autre pour construire notre discours en fonction de l'autre (MANOÏLOV et OURSEL, 2019).

4 Terrain de recherche / Corpus plurilingues

4.1 Réseau Miriadi (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance)

Ce réseau international réunit des chercheurs, des enseignants ainsi que d'autres acteurs, tous intéressés par l'intercompréhension, et particulièrement l'intercompréhension en ligne. Certains d'entre eux ont participé à d'autres projets européens tels que Galatea, Galanet, Galapro, Redinter, etc. Le projet Miriadi (2012-2015) a rassemblé une constellation de chercheurs-enseignants pour la réalisation du portail Miriadi dédié à l'intercompréhension en ligne et en réseau de groupes.

Ce réseau dédié à l'IC a pour vocation principale de mettre en relation des personnes désireuses de mutualiser leurs ressources et leur savoir, et de mener ensemble de nouvelles actions, qu'il s'agisse d'action de recherche, des formations de leurs publics s'ils sont formateurs, ou de projets subventionnés ou non, pour la création de nouveaux matériels pédagogiques plurilingues, ou de nouveaux sites Internet, aussi bien que l'amélioration de celui-ci.

Rappelons brièvement que le réseau est géré, animé, coordonné, par une association: l'APICAD ([Association internationale pour la promotion de l'intercompréhension à distance](#)) qui se situe clairement dans le domaine du plurilinguisme et revendique une égale dignité pour toutes les langues. Le but de cette association est de gérer le réseau Miriadi et le portail Web Miriadi, tout en animant le réseau Miriadi et en organisant des formations à l'intercompréhension en ligne et en réseaux de groupes (www.miriadi.net).

4.2 Qu'est-ce qu'une session de formation Miriadi à l'IC?

Le mot "session" a été adopté pour désigner un temps de formation variable mais d'environ 12 semaines le plus souvent. Pendant ces formations, les participants sont regroupés en équipes locales puis en groupes de travail et ils échangent en intercompréhension, pour construire ensemble une publication plurilingue et atteindre des objectifs d'apprentissage.

Il s'agit de travailler, d'une façon de plus en plus consciente, à une éducation en langues qui se comprend comme un espace de transformation, de développement humain et de construction d'un Bien Commun collectif soit "une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langues romanes qu'il connaît, développant ainsi à différents niveaux la connaissance de ces langues" (www.galanet.eu).

Néanmoins, comme le fait observer Degache qui met en lumière l'effort des interlocuteurs dans ce cadre dialogique spécifique où l'enjeu majeur devient la construction d'un territoire de parole partagée, le dynamisme scientifique de la reconfiguration conceptuelle de l'intercompréhension en ligne peut se résumer ainsi: "une forme de communication plurilingue où chacun s'efforce de comprendre la langue de l'autre et s'emploie à se faire comprendre" (2009, p. 85).

S'inscrivant pleinement dans une approche interactionniste, la formation à l'intercompréhension proposée sur la plateforme Miriadi se fait par la pratique de l'intercompréhension. En ce sens, le scénario de formation place les sujets dans des situations plurilingues et interculturelles de travail collaboratif, tout en leur demandant de co-agir ensemble, en ayant en vue la planification, la réalisation et l'évaluation d'un projet de travail original (produit fini), négocié au sein de chaque groupe de travail (GT) dans des interactions et débats où les sujets mettent aussi à l'épreuve leurs conceptions, croyances et représentations par rapport au rôle de l'intercompréhension dans l'éducation linguistique.

4.3 Profil de la session de formation SCUOLA.IC

Dans le cadre de notre communication, nous présenterons la session de formation 2019.2-B_SCUOLA.IC qui s'est tenue du 26 septembre au 20 décembre 2019 sur l'espace de formation du portail Miriadi (plateforme collaborative plurilingue cf. supra). Cette formation à l'IC, destinée plus particulièrement aux enseignants (créneau formateur de formateurs), comprend 5 phases, permettant aux participants d'interagir dans un espace virtuel, selon un scénario pédagogique qui vise à accroître la capacité de compréhension (compétences partielles afin d'accéder plus rapidement à la compétence de compréhension qu'à celle de production également dans le cas de langues non parentes). Il est important de détacher que le principe proposé par Miriadi est fondé sur une réorganisation des équipes institutionnelles initiales (le plus souvent à base locale) en groupes de travail (GT) rassemblant par conséquent des formés issus d'horizons géographiques divers.

La formation s'articule en 5 phases: Phase 1: Conosciamoci!; Phase 2: Scegliamo una tema; Phase 3: Lavoriamo in gruppo; Phase 4: pubblichiamo; Phase 5: bilancio finale.

Comme nous l'observons, il s'agira, au gré de la succession des phases de la formation à l'IC et par l'IC, de construire un parcours qui après la phase initiale de présentation mutuelle (biographie linguistique, professionnelle, motivations, etc), va s'orienter sur l'organisation et l'exploitation visant à une définition de la problématique choisie et à l'élaboration d'une méthodologie de travail, puis viendra la mise en œuvre du plan de travail en vue de la réalisation du produit final (pour chaque GT constitué). Surviendra ensuite la publication en ligne des travaux respectifs des GT. L'ultime phase sera dévolue au bilan sous la forme d'une évaluation finale (auto-évaluation et évaluations croisées).

La session de formation 2019.2-B_SCUOLA.IC est constituée de 6 GT dont les thématiques de travail co-laboratif sont les suivantes: GT1 - l'intercompréhension et la motivation; GT2 - IC en classe et les représentations; GT3 - IC na aula de língua materna; GT4 - IC con l'inglese?; GT5 - quale inserimento per l'IC?; GT6 - Quali attività per i corsi di IC???

4.4 Analyse qualitative des données extraites des forums (corpus 1)

4.4.1 Phase 1: Conosciamoci!

Mô (27/09/2019 - 20 : 07) (locuteur lusophone)

Olá! Sou professora de FLE. Atualmente participo do grupo de pesquisa MOBILANG/IC na Universidade de Brasília. Estou fascinada pela abordagem intercompreensiva de ensino aprendizagem de línguas românicas. Estou desenvolvendo um trabalho experimental com um pequeno grupo de estudantes adultos. Estamos trabalhando com o livro "Palavras em jogo"(material didático) de Claudine e René. Aprendizado lúdico! Grande prazer de estar participando dessa sessão.

DA (07/10/2019 – 20:46) (locuteur lusophone)

Que bom conhecer você por aqui. Espero ouvir mais sobre a abordagem por você aqui. Bjos!

Mô (07/10/2019 - 22 :30)

Olá, Dailane! Com certeza iremos compartilhar muitas experiências e aprendizados. A abordagem compreensiva é muito rica e oferece muitas frentes de trabalho. Prazer te conhecer! Bj

VI (27/09/2019 – 20:51) (locuteur lusophone)

Olá, eu me chamo Victor Gabriel e faço parte do grupo Mobilangue/IC da professora Mônica, em Brasília (Brasil), e fiquei muito feliz por participar desse projeto. Nós desenvolvemos semanalmente estratégias de intercompreensão linguística, inicialmente de sensibilização, seguida de uma fase de preparo e, após, aprimoramento, para agora estarmos aptos para a plataforma do Miriadi, todos cheios de expectativas e cada vez mais animados com o estudo de outros idiomas. O objetivo final é sermos multiplicadores dessa original metodologia, sobretudo de inter-relacionamento humano. Obrigado pela oportunidade nessa turma!

MAR (28/09/2019 – 19:02) (locuteur italophone)

La mise en relation entre personnes est la vraie force de l'intercompréhension, Victor. Tu as raison. Muito feliz por participar desse projeto com você.

JES (27/09/2019 – 21:44) (locuteur anglophone)

Bonsoir tout le monde (et peut-être bonjour pour les autres). Je suis enseignante d'anglais dans l'Ecole Normale Supérieure de Lyon, en France. Je suis également étudiante dans le Master 2 en didactique des langues étrangères à Université Lyon 2. L'intercompréhension est une vraie découverte pour moi et je suis impatiente de découvrir ce sujet en plus de détail. Est-ce que vous utilisez les techniques de l'intercompréhension déjà dans vos cours ?

Mô (04/10/2019 - 18:54)

Salut Jessica! Estou trabalhando com um pequeno grupo de estudantes. Na verdade, começamos um projeto experimental (uma espécie de formação IC). Como você, eu estava curiosa para conhecer e poder experimentar a IC com meus alunos. Depois da leitura dos documentos sobre IC, inclusive que estão na plataforma MIRIADI, começamos a trabalhar com o livro "Les Mots en Jeux". Essa foi uma primeira etapa: de sensibilização. No momento, estamos trabalhando com os textos dos manuais INTERLAT e EUROM5. Estamos aprendendo muito!

CB (09/10/2019 – 16:29) (locuteur anglophone)

Comme Jessica, je m'intéresse aussi à comment on peut utiliser l'Intercompréhension dans nos cours. Merci Mônica d'avoir partagé tes efforts ! Est-ce que les élèves ont les ordinateurs en cours ou est-ce qu'ils travaillent sur MIRIADI à la maison ?

Mô (11/10/2019 - 02:20)

Olá, Carrie! Nós utilizamos a plataforma google classroom para compartilhamento de material plurilíngue (vídeos, músicas, documentos e textos) e para algumas tarefas que eles realizam em casa. Em sala de aula, nós temos um computador e o projetor para fazermos as atividades em grupo. Abraço

ST (11/10/2019 - 05:50)

Bonjour Mônica! Qu'en penses-tu de Google Classroom? Je ne m'en suis jamais servi et j'ai entendu des avis mitigés...

Mô (13/10/2019 - 03:12)

Boa noite, Stephen! Penso que google classroom é uma plataforma que cumpre bem sua função, ou seja, proporciona o compartilhamento de materiais e a possibilidade de envio de tarefas. O que me incomoda é que os comentários da turma (a interação) não fica em evidência. É preciso clicar para visualizar. Então, nesse aspecto, penso que falta dinâmica. Uma coisa que ajuda é que, assim como Miriadi, nós recebemos as notificações pelo email (gmail). Uma boa plataforma e fácil de usar. :)

ANG (13/10/2019 – 15:15) (locuteur hispanophone)

Gracias por esta información, Mónica! Yo también quería saber más acerca de Google classroom. Quizás lo comience a utilizar. Saludos. Andrea

Mô (15/10/2019 - 00:42)

O prazer foi todo meu! Abraço

YO (10/10/2019 – 14:44) (locuteur hispanophone)

Bonjour, Jessica. Comme j'ai suivi les deux CLOM (MOOC) organisés par l'AUF-FIPF, j'ai conçu 3 activités en IC pour mes étudiants de FLE. Je les ai testées dans mes classes et elles ont beaucoup plu. Pour certains, c'était la première fois qu'ils voyaient un texte en roumain ou en occitan

Mô (11/10/2019 - 02:52)

Olá, Yolanda! Que legal! Eu tenho interesse em trabalhar também com a língua romena com os meus alunos. Você teria alguma referência de textos que possa compartilhar? Obrigada! Abraço

LA (27/09/2019 - 21:59) (locuteur italophone)

Buongiorno a tutti.

Sono Laura e insegno lingua e cultura italiane a diversi tipi di pubblico: all'università (Lyon 2) a studenti non specialisti e a specializzandi in italiano (lingua e cultura), in due scuole di commercio e comunicazione a studenti dai 18 ai 22 anni, nonché in due associazioni culturali a studenti adulti e senior.

Faccio inoltre parte della squadra di professori di Intercomprensione presso il Centre de Langues dell'Université Lyon 2.

MAR (28/09/2019 – 18:57) (locuteur italophone)

Cuntènto de aggattai a te innoi. (ha un senso in sardo oppure no?!))

YO (30/09/2019 - 15:19)

Sí, un poco. En el contexto de los otros mensajes y con el poco italiano que conozco, entendí. Yo también estoy contenta de interactuar en este grupo ;)

SA (01/10/2019 – 11:29) (locuteur italophone)

Che brava, Yolanda! Ora "parli" anche il sardo! ;) WOOOW! :)

Beh, la tua risposta dimostra un concetto di fondo dell'intercomprensione : vale a dire che se non mettiamo una "etichetta" alle lingue, grazie al "continuum" che esiste tra i diversi idiomi latini, possiamo riuscire a comprendere molto di più di quanto pensiamo... ! :)

YO (01/10/2019 - 14:36)

Gracias. Sí, se trata de "intercomprenderse", para lo que hay que buscar las semejanzas más que las diferencias. Éstas, sólo para tomar conciencia y no crear malentendidos. Feliz día a todos

LA (02/10/2019 - 09:45)

Ahahahah sì sì, perfettamente senso! Poi la grafia è un'altra questione, ma tanto non si mettono d'accordo neppure i linguisti sardi

CB (28/09/2019 - 11:05)

Bonjour, Je m'appelle Carrie et je suis étudiante en Master 2 en Didactique des Langues Étrangères et TIC (Technologies de l'information et de la communication) dans le Centre de Langues à Lyon 2. J'ai de l'expérience enseignant le français aux États-Unis et l'anglais en France. Avec ce Master j'espère développer mes compétences dans le domaine de l'enseignement.

L'intercompréhension est un nouveau concept pour moi et j'ai hâte de découvrir plus sur le sujet !

Je suis ravie de faire partie de ce projet et de faire votre connaissance. Au plaisir de vous lire !

MAR (28/09/2019 - 19:02)

Bonjour à tous, mi chiamo Mario et suis professeur d'Italien au lycée e di Francese come Lingua Seconda. Je suis très intéressé par les approches plurilingues che cerco di inserire nella mia pratica didattica. Depuis peu, bien passionné par l'intercompréhension et ses bienfaits! Au plaisir d'échanger e di lavorare con estremo piacere con todos.

SA (01/10/2019 - 11:48)

Ciao SUPERMario!!! ;)

Sono felice di ritrovare anche te su questa sessione! :) Tu ci stai tentando molto con questo "code-switching"... lo sai? :) In effetti, io credo che il cosiddetto "translanguaging" ('code mixing / code switching", ecc.) sia diventato oggi un modo di comunicare e non solo un mezzo per imparare le lingue. Se volete conoscere meglio il soggetto, leggete qui l'articolo delle nostre colleghe Silvia e Helena :

[multilingual_interaction_in_chat_rooms_translanguaging_to_learn_and_learning_to_translanguage.pdf](#)

YO (01/10/2019 – 14:41)

Merci beaucoup, chère Sandra. On a déjà pas mal de pages à lire. Je vais chercher le temps de le faire

CA (06/10/2019 - 16:12) (locuteur francophone)

Justo estoy preparando una clase sobre translanguaging con una charla de l'[Ophelia García](#).

MAR (14/10/2019 - 21:08)

Sai, SuperSandra, lo utilizzo spesso e in modo spontaneo. Résultat de ma vie professionnelle multitâche? Pazzia in corso? A suivre...

E comunque, felice di tentarvi!

ES (28/09/2019 – 21:56) (locuteur lusophone)

Eu sou professora de português língua materna para pré-adolescentes/adolescentes no Ensino Fundamental (collège). Meu contexto de trabalho é uma escola pública na cidade de Belo Horizonte (Brasil), em uma região socioeconomicamente muito desfavorecida (meus alunos moram em uma "favela"/comunidade). É nesse espaço que realizo minha pesquisa de doutorado, que tem o objetivo de analisar quais são os impactos da intercompreensão sobre esses alunos.

Também já dei aulas de francês, espanhol, italiano e inglês, mas antes de conhecer a intercompreensão. Agora, busco novas formas de conduzir as aulas de línguas, inserindo o plurilinguismo.

YO (30/09/2019 - 15:24)

¡Qué proyecto interesante! Cada lengua es una ventana distinta (y humana) para mirar el mundo. Es sin duda un gran aporte para los niños de las favelas (nosotros decimos en México "ciudades perdidas", lo que tiene una connotación desesperanzadora, como 'sin remedio') el tener varias ventanas distintas para mirarlo. Es mostrarles que el horizonte es mucho más amplio que la miseria

ES (12/10/2019 - 22 : 26)

Oi, Yolanda. É exatamente este o objetivo, mostrar que os horizontes são muito maiores e que eles têm capacidade para construir um futuro diferente daquele para o qual estão "destinados"... "ciudades perdidas" é realmente um jeito bastante negativo de falar dessas comunidades. Ao dizer que elas já estão perdidas, já se diz também que não há motivos para fazer alguma coisa para modificar a situação...

LU (28/09/2019 - 22 : 15)

Buona sera a tutti e un caro saluto a Laura e Mario, che conosciuto quest'estate alla SEPI!!

Io sono Lucia e insegno lingua francese in una scuola media della provincia di Lecce. Ho appreso alcuni concetti sull'intercomprensione, per l'appunto, alla SEPI dell'Università del Salento e, affascinata da questo nuovo modo di apprendere una lingua romanza, ho deciso ora di sperimentarlo in prima persona partecipando a questa sessione. Spero in un arricchimento vicendevole!

ANG (29/09/2019 – 10:12) (locuteur hispanophone)

Hola a todos y todas:

Me llamo Andrea [...]. Je suis enseignante d'espagnol dans des écoles Supérieures d'Ingénieurs et écoles de commerce à Lyon, France. Mes étudiants ont entre 18 et 24 ans.

Ho anche insegnato l'italiano in Cile et un peu de FLE pour des expatriés hispanophones à Lyon.

Cette année je suis au Master Didactique des langues étrangères et TICE à Lyon 2. Ici j'ai découvert (il y a une semaine) le concept d'Intercompréhension et je suis super motivée avec ce cours. En lisant certains commentaires je découvre que, ne connaissant que quelques mots du portugais, j'arrive à comprendre les messages des nos amis du Brésil. :)

DE (30/09/2019 – 00:57) (locuteur lusophone)

Olá! Boa noite!

Meu nome é Deborah e estou como aluna no grupo MOBILANG/IC com a professora Mônica.

Eu gosto muito de aprender idiomas, no entanto eu desconhecia a intercompreensão. Esta ferramenta tem facilitado meu aprendizado não só de línguas estrangeiras, mas também do meu próprio idioma! A minha habilidade em compreender e interpretar textos em Língua Portuguesa tem crescido de forma significativa!

Fico feliz e grata por esta oportunidade!

Muito obrigada!

ST (30/09/2019 - 00:57) (locuteur anglophone)

Bonjour à toutes et à tous!

Je m'appelle Stephen et je suis enseignant d'anglais à l'université Lyon 2, où je suis également étudiant en Master 2 Didactiques de Langues Etrangères- TICE cette année. Je suis tellement étonné par toutes ces personnes plurilingues dont j'ai le plaisir de rencontrer cette année, et un peu intimidé à vrai dire! En tout cas, cette discipline d'IC m'est une vraie découverte dont il me tarde d'apprendre davantage.

Merci à vous toutes et tous de partager cette expérience.

YO (30/09/2019 - 15:31)

Buenos días (para mí), ja, ja, ja.

Ya respondí a algunos de los mensajes, pero no me he presentado. Soy Yolanda [...], trabajo desde hace 36 años en la Universidad Nacional Autónoma de México, como profesora de Francés Lengua Extranjera. Descubrí la intercomprensión hace unos 3 o 4 años, en una ponencia durante un congreso de profesores de lengua, en mi universidad. Cuando vi la oportunidad de tomar los dos MOOC sobre IC que organizaron conjuntamente la AUF y la FIPF, los tomé y, en el congreso mundial de la FIPF asistí a todas las ponencias que sobre el tema encontré. En mayo de este año fui a Lyon 2 al congreso sobre IC, con lo que aprendí muchísimo. Agradezco a Sandra por habernos invitado a participar en esta experiencia en Miriadi

SA (01/10/2019 - 11:49)

Grazie a te, Yolanda, che ci porti la tua bella lingua e il tuo Messico!!! :)

En examinant les interactions plurilingues ci-dessus autrement dit les langues que maîtrisent et partagent les locuteurs engagés dans l'échange, nous observons les principes organisateurs suivants:

- plurilinguisme / le scénario de formation soutient et stimule la présence de plusieurs langues, avec pour certains messages postés la présence de l'alternance codique/code-switching qui survient majoritairement dans le cadre des formules ritualisées, les formules d'appel ou de clôture du discours mais pas seulement. Pourquoi passer d'un code à un autre ? Nous constatons que ces marques transcodiques remplissent essentiellement une fonction phatique. Le recours ponctuel à la langue de l'autre s'inscrit aussi dans le fait d'ajuster sa production aux compétences réceptives du destinataire. Ceci nous conduit à souligner que dans les situations plurilingues reconnues comme telles (c'est le cas ici), il existe une hiérarchie du choix des langues fondée sur des nécessités instrumentales d'ordre pragmatique qui relèvent autant de l'efficacité que de l'affect, qui met en évidence un enjeu interne aux compétences variables dans chaque langue potentielle et un enjeu d'alternances;
- diversification / la configuration de la plateforme permet de répondre aux projets personnels et communs des participants avec l'accès à des outils et ressources en IC (cf. article annexé translanguaging);

- connaissance professionnelle / nous identifions une approche co-réflexive de la formation du point de vue de la connaissance qui prend comme point de départ la connaissance professionnelle des sujets où le rôle de l'autre et son regard critique devient ici fondamental, l'on co-construit ensemble sur le plan de la didactique des langues;
- diffusion / l'idée de répercussion des principes et approches de travail, émerge de manière soutenue et critique, dans des contextes d'éducation linguistique divers. Les interventions dans ce forum nous montrent que ces répercussions deviennent, d'ores et déjà, des effets de la formation.

Par ailleurs, en parcourant les interactions (contenu des interactions), l'on note:

- le vœu de construire un espace curriculaire d'intégration plurilingue;
- une identité linguistique en (re)construction avec le vœu explicite d'enrichir son répertoire linguistique et communicatif;
- un processus de formation induisant l'idée de collaboration, d'un espace de co-construction du savoir;
- un espace de construction de produits à appliquer facilement dans des contextes éducatifs;
- la recherche d'un répertoire pédagogique et didactique (l'IC est perçue comme mobilisatrice de différentes dimensions de la connaissance professionnelle). Le questionnement sur les pratiques de classe est une constante dans la perspective d'un travail en lien avec les élèves. Focus sur une connaissance plus grande de pistes de type pédagogique-didactique;
- la langue comme objet d'apprentissage se décomplexifie pour les formés (L'IC permet de mieux comprendre comment les systèmes linguistiques s'organisent (cf transparence linguistique et continuum). Une fois que les langues se trouvent en contact, des corrélations apparaissent de façon évidente;
- Prise en compte de la pauvreté de l'offre linguistique dans le système éducatif/scolaire ancré dans un contexte social difficile (affirmation du potentiel de l'IC pour ouvrir sur la diversité culturelle, offrir un curricula de qualité, question du curricula plurilingue, focus sur l'importance du plurilinguisme comme fenêtre sur le monde, l'IC favorise l'enrichissement et la construction pluriculturelle, valoriser les langues comme composantes formatives, constat d'ordre didactique et politique, valorisation institutionnelle des langues);
- Émergence du rôle d'expert chez certains participants (une grande capacité à expliciter ce qui arrive dans une situation d'intercompréhension, en identifiant les enjeux du débat sur la didactique des langues, compréhension des éléments d'une didactique de l'IC ou du

plurilinguisme, nécessité de diversification du matériel, tout locuteur est potentiellement plurilingue).

4.4.2 Phase 2: Scegliamo una tema (corpus 2)

- Cette phase est particulièrement propice au partage des expériences en salle de classe et à l'échange sur les aventures d'enseignement mono ou plurilingue. Cette phase consacrée à la définition de la problématique de travail sur laquelle les formés travailleront pendant tout le reste de la session (tenants et aboutissants) implique la recherche de matériel pour créer des cours d'IC (unités ou activités didactiques) car les formés sont amenés à commencer à penser comment insérer l'IC dans leurs cours.
- Notre analyse se focalisera sur les interactions plurilingues ci-dessous du GT4 dont la thématique est l'intercompréhension couplée à l'anglais (GT4 - IC con l'inglese?).

ES (17/10/2019 - 13:45)

Esta é uma temática muito interessante para quem trabalha na educação básica, com crianças e adolescentes (Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio / école, collège, lycée) no Brasil, por exemplo, porque, na maioria das escolas brasileiras, a única língua estrangeira ensinada é o inglês. Então, nem sempre temos espaço para trabalhar a IC de línguas românicas em uma aula específica de ensino de uma língua românica (usar IC em uma aula de espanhol, por exemplo).

Seria muito interessante encontrar caminhos para usar a IC neste contexto de ensino.

JO (19/10/2019 - 16:42)

Para mim também me parece particularmente pertinente de inserir a IC no Ensino Fundamental no Brasil, como "éveil aux langues".

Pois o contexto tende a restringir a língua estrangeira ao inglês. Também, sabemos que a IC tem efeitos positivos melhorando a reflexão na Língua Materna.

Estou desenvolvendo um projeto aqui no IF da Paraíba para inserir a IC como extensão para os estudantes da Licenciatura de Letras.

A ideia é "sensibiliser" a intercompreensão entre línguas românicas e também acho interessante criar pontes com o inglês.

Descobri recentemente [o trabalho](#) de Janaina OLiveira, professora de Inglês no IFRN.

(<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/97>)

Seria um módulo a distância com encontros pontuais presenciais. Estou procurando caminhos para inserir interatividade no módulo a distância.

JES (17/10/2019 - 20:47)

Bonjour, Je ne suis pas sûre d'avoir tout compris, mais je pense que l'IC peut aussi motiver les personnes anglophones d'apprendre une langue. En Angleterre, ce n'est plus obligatoire d'apprendre une langue étrangère à l'école et nous ne sommes pas confiant/ expérimenté du tout en langues. Si nous pouvons montrer aux anglophones que les langues romaines ne sont pas si loin de l'anglais et qu'on partage beaucoup de notre vocabulaire, peut-être ça va leur motiver un peu plus. Le Grande Bretagne et la France sont tellement proche et on partage beaucoup de culture et histoire, que c'est dommage qu'on ne communique pas davantage!

IRE (21/10/2019 - 15:03)

Buonasera a tutti, sono d'accordo con Jessica e anch'io credo che usare l'inglese come ponte per le lingue romanze possa motivare gli anglofoni nello studio di altre lingue, così come anche chi parla o studia altre lingue germaniche. L'Italia è meno vicina alla Gran Bretagna rispetto alla Francia (dal punto di vista linguistico, storico e culturale), ma potrebbe essere una buona idea proporre anche qui degli insegnamenti di IC per arricchire i percorsi di studio ad es. di studenti di lingue che studiano solo inglese o lingue germaniche.

ST (23/10/2019 - 08:10)

Bonjour tout le monde,

Jessica, aux Etats-Unis nous avons aussi une fermeture d'esprit par rapport aux langues étrangères (finalement ce n'est pas que les français!). Est-ce que, en Angleterre comme aux Etats-Unis, l'histoire coloniale peut influencer la perception d'autre langues? Cependant nous avons vu qu'il y a tellement de similarités entre l'anglais et le français, et puis même entre l'anglais et les langues romanes que l'IC pourrait effectivement ouvrir un peu les voies à l'intérêt aux langues étrangères.

Peut-être, vu le statut de l'anglais comme une langue "mondiale", l'IC est plus bénéfique pour les anglophone monolingue que pour les locuteurs d'autre langue parce que ces derniers sont plus exposés à l'anglais que les anglophones le sont aux autres langues?

Mis à part l'avantage évident pour les anglophones, est-ce que inclure l'anglais dans l'IC ne perpetue pas son "envhaison" des langues en le mettant encore dans une position qui encourage les gens à l'apprendre plutôt que laisser la place aux autres? C'est juste une question que je me pose. Mais en toute franchise je suis d'accord avec toi!

YO (23/10/2019 - 15:08)

Bonjour, Jessica. Nous, au Mexique, on est les voisins des EU et là-bas ils ont compris qu'ils avaient besoin d'apprendre au moins l'espagnol, s'ils voulaient profiter du marché hispanophone intérieur et en Amérique Latine. Beaucoup de monde est en train d'apprendre cette langue pour travailler dans les centres d'attention téléphonique ("call centers"), par exemple. Et cela s'étend également à d'autres pays dits "émergents", tels que les Philippines : les jeunes veulent apprendre l'espagnol pour occuper ces emplois et ne pas être obligés à émigrer. Dans leur cas, l'espagnol est une langue de leur histoire. Il est curieux que la perspective britannique soit plutôt monolingue, ayant fait partie de l'Union Européenne (désolée, je sais que c'est un sujet sensible, mais d'actualité...).

CA (21/10/2019 - 20:50)

Grazie Sandra! Très intéressant, ce lien français / anglais.

En ce moment, je travaille beaucoup l'entrée dans la lecture littéraire en français pour des étudiantes sinophones (B1). Elles ont l'habitude de se concentrer sur ce qu'elles ne comprennent pas et n'arrivent pas à dégager le sens global du texte. Une simple activité pour développer des stratégies de lecture (en soulignant avec un fluo tout ce qu'elles comprennent) a permis de changer leur regard sur ce besoin de tout comprendre.

ST (23/10/2019 - 08:30)

Merci beaucoup Sandra! Ça a l'air super intéressant. Je voulais essayer à mettre en place des exercices d'IC dans mes cours d'anglais de bas niveau pour encourager les élèves à voir qu'ils ont plus de connaissances qu'ils ne le pensent, en se basant sur leurs connaissances de leur propre langue.

Inclure l'anglais dans l'IC avec des langues romanes me pose quelque réflexions que j'ai du mal à articuler. J'ai essayé pendant une vingtaine de minutes et puis j'ai quitté la page par accident et tout perdu

MAR (23/10/2019 - 10:26)

L'idée d'utiliser l'anglais comme pont pour l'IC est fort fascinante et surtout extrêmement ancrée à la réalité du terrain français que j'observe de près, plus précisément l'école et un peu l'université. Je prendrai le temps de lire quelques unes des références bibliographiques (merci Sandra!). Mais j'ai un vrai doute: proposer l'anglais comme pont pour l'IC de langues autres que les langues germaniques n'est pas une autre manière de revenir au "tout-anglais" ou, en tout cas, de confirmer/acter que le "tout-anglais" est là et de renforcer

l'approche... utilitariste - "l'anglais, ça sert! C'est essentiel!" - au détriment de la compétence plurilingue et pluriculturelle que l'IC veut promouvoir?

Autrement dit, si on utilise l'anglais comme pont pour comprendre et interagir en d'autres langues, on ne finit pas par faire ce qu'on... fait déjà?!

YO(23/10/2019 - 15:14)

Salut, Mario. Je pense que, au contraire, inclure l'anglais dans les activités d'IC, n'est pas l'employer comme pont, mais qu'il s'agit plutôt de bien montrer que l'anglais est redevable du latin, et qu'il y a d'autres langues qui ont des traits communs, les langues romanes, "faciles à comprendre-apprendre". Il s'agit de montrer aux étudiants/élèves que connaître les langues romanes, ainsi que l'anglais, élargit leurs possibilités d'une façon qu'ils n'avaient même pas envisagé auparavant.

MAR (24/10/2019 - 09:19)

Salut. Certainement, il s'agira de faire comprendre que l'anglais est également étroitement lié à l'héritage du latin. Néanmoins, en mettant en relief ce patrimoine, le risque de centraliser l'anglais et de le transformer en pont de communication est là de par le fait qu'il s'agit de la langue vivante la plus centrale dans le système scolaire et universitaire (français, du moins). Autrement dit, l'effet pervers - non recherché - de se retourner vers le tout-anglais - "il y a du latin dedans, donc à quoi bon étudier les autres langues?!" - risque de refaire surface.

LA (25/10/2019 - 10:06)

Ciao Mario! Io sono piuttosto d'accordo con te sinceramente, il pericolo è ben presente...

Sono d'accordo per l'inserimento dell'inglese nei corsi di IC in lingue romane, per esempio, con gli studenti anglofoni (lì ha un senso ben preciso), oppure, ed è questa la direzione che con Sandra stiamo cercando di prendere nei nostri corsi, per l'apertura verso la famiglia delle lingue germaniche.

Non ho ancora letto i testi che Sandra ha messo a nostra disposizione (mea culpa), ma un altro vantaggio dell'utilizzo dell'inglese nei corsi di IC in lingue romane potrebbe essere anche quello di rompere i compartimenti stagni e le convinzioni ancorate profondamente nella maggior parte degli studenti sul fatto che l'inglese sia una lingua a parte, un universo a parte. Utilizzarlo nei corsi di IC sarebbe un modo per mostrare che, invece, tutte (o comunque molte delle) le lingue che circondano solo legate tra di loro, strettamente o meno.

CB (23/10/2019 - 16:03)

Bonjour!

Merci Sandra pour la bibliographie. Je vais commencer avec une lecture des articles proposés.

ANG (24/10/2019 - 09:27)

Vos échanges sont intéressants! J'utilise souvent l'anglais, comme langue tiece, face à des élèves arabophones, sinophones, turcophones, même germanophones. Simplement pour traduire et s'assurer de la bonne compréhension des mots ou concepts.

Je n'ai jamais pensé à utiliser l'anglais comme un véritable pont réflexif vers les langues romanes. Une nouvelle idée dans ma pratique :)

ANG (24/10/2019 - 09:44)

De mon expérience en établissement scolaire, les enseignants en langues (romanes et germaniques) travaillent en parallèle. C'est dommage alors que les langues sont liées!

Je pense à proposer une séquence didactique commune (français-anglais par exemple) où les 2 enseignants seraient dans la même classe. Ils amèneraient les élèves à observer les similitudes entre les 2 langues. C'est un temps d'apprentissage où il n'y a plus de statut dominant/dominé.

MAR (24/10/2019 - 11:29)

Salut! Ton idée est tout à fait intéressante et me fait penser à une expérience de deux séances (pas une séquence) trilingue anglais-français-italien menée dans un lycée français. Certainement, la hiérarchie sociolinguistique dominant/dominé disparaît mais il faut bien gérer les statuts langue.s première.s/langue.s de scolarisation/langue vivante à apprendre. Du moins dans mon cas de figure, j'ai observé la tendance - tout à fait facile à expliquer - à économiser les efforts et à privilégier les échanges en langue première ou en langue de scolarisation. Autre "détail" à bien gérer: le temps de la co-présence des enseignants. Pas impossible à gérer mais à bien maîtriser...

PHU (27/10/2019 - 14:18)

Merci Sarah pour cette bibliographie très riche. L'idée d'introduire l'anglais dans l'IC des langues romanes m'intéresse. Car au Vietnam, la première langue étrangère des élèves est l'anglais comme partout dans le monde. Les apprenants des langues romanes chez nous ont un répertoire plus ou moins solide de langue anglaise avant de commencer l'espagnol, le français... Cet approche permettrait aux apprenants de faire des comparaisons entre l'anglais et la langue cible. Je ne suis pas du tout gênée avec le "tout-anglais", au moins dans le cas de chez mon pays, où la langue maternelle est loin loin des langues latines. Si une personne maîtrise à la fois l'anglais et le français, n'est-ce pas un bon exemplaire qui incarne des efforts et mérite d'être respecté ? Et c'est d'autant plus significatif que s'il s'agit d'un professeur de langue.

Tout d'abord, nous observons à travers ce contexte interactionnel plurilingue que de l'activité de reconnaissance à celle qui mène au choix d'une langue en situation, un mouvement, une dynamique s'opère, qui évalue l'amplitude des habiletés congruentes à la situation de communication tout en étant une composante constructive de celle-ci.

Il convient de noter également combien la configuration de la formation à l'IC et par l'IC est propice aux échanges de nature métalinguistique. Les inter-actants renforcent leurs compétences métalinguistiques en comparant et en analysant d'autres langues que la leur dans le cadre de la problématique des langues latines versus les langues germaniques/anglais. Comment développer une posture réflexive face à la langue ? La thématique ici proposée permet d'attirer l'attention de manière consciente sur les mécanismes de la langue. Ce « contrôle délibéré » exige un effort cognitif particulier et dont nous observons que le processus fonctionne efficacement en instituant une dynamique discursive de co-construction des savoirs. Les apports discursifs de chacun (argumentation, contre-argumentation) permettent d'inter-agir sur des hypothèses émises, sur l'acquisition de nouveaux savoirs. Chacun témoigne de la connaissance qu'il peut avoir sur les fonctions des langues, leur structure et leur usage. Plus globalement, nous pouvons dire qu'un tel contexte d'apprentissage en développant les activités métalinguistiques favorise la métacognition autrement dit la capacité de l'individu à réfléchir sur sa manière de penser et d'apprendre. Tuteurs et formés, construisent leurs identités et subjectivités plurilingues, ou, plutôt, la conscience de ces identités et des facteurs intervenant dans leur constitution.

Quelques réflexions finales

Une nouvelle perspective est donnée par l'articulation entre la co-action (plurilingue et interculturelle) et la coréflexion (aussi plurilingue et interculturelle). En effet, de par les caractéristiques du scénario, de ses outils et ressources, comme nous l'avons souligné, l'on vise à stimuler des réflexions individuelles et collectives sur l'identité individuelle et professionnelle des sujets, tout en supposant que cette pratique de l'intercompréhension pour la formation en intercompréhension est aussi, avant tout, un contexte privilégié de formation humaine.

L'observation d'échanges plurilingues à travers un réseau international qu'est le réseau Miriadi nous montre comment les acteurs mettent en œuvre des capacités linguistiques très variables pour réaliser leurs activités communicatives. Nous appréhendons l'apprentissage linguistique comme un objet de formation où les langues ne sont plus gérées indépendamment les unes des autres. L'on a pu percevoir comment en situation plurilingue ou potentiellement plurilingue la sélection/identification des langues répond à des choix stratégiques.

Références

ANQUETIL, M. ; DE CARLO, M. L'intercompréhension : quels fondements disciplinaires pour une discipline européenne en développement ? In: **Appropriation et transmission des langues et des cultures de monde, Actes de Séminaire Doctoral International**, INALCO coordonnés par N. Takahashi, J-O. Kim, N. Iwasaki, 2012.

ARDITTY, J. ; VASSEUR, M.-T. **Interaction et langue étrangère**: Présentation. Langages, n°134, p. 3-19, 1999. BANGE, P. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). Acquisition et Interaction en Langue Étrangère 1, p. 53-85, 1992.

BANGE, P. **Analyse conversationnelle et théorie de l'action**. Paris: Hatier / Didier, 1992.

BLANCHE-BENVENISTE, C. & al. **Eurom 4**: Méthode d'enseignement simultané des langues romanes. Firenze : La Nuova Italia Editrice, Scandicci, 762 pages, 1997. BLANCHE-

BENVENISTE, C.; VALLI, A. (coord.). **L'intercompréhension**: le cas des langues romanes. Le Français dans le Monde, numéro spécial, janvier 1997.

BONVINO, E.. & al. **Eurom 5**. Lire et comprendre 5 langues romanes. Milan: Hoepli, 2011.

CHARDENET, P. Evaluer des compétences plurilingues et interlingues. p.90-102, 2006. **Conseil de l'Europe. Le Cadre européen commun de référence pour les langues**: apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier, 2001

DA COSTA, P. **Regards sur la perspective actionnelle**, <http://www.edufle.net/regards-surlaperspective-html> (dernière consultation le 28 septembre 2013), 2010.

DEGACHE, CH. Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept. In: M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo- Pfeifer, A. Séré & C. Vela Delfa (Orgs.), **A Intercompreensão em línguas românicas** (81-102). Aveiro: Oficina Digital, 2009.

ESCUDE, P. **De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe**. Tréma, n. 42, p. 46-53, 2014.

FILLIETAZ, L. **Présentation**: Les modèles du discours face au concept d'action. Cahiers de Linguistique Française 26, p. 9-23, 2004.

GALISSON, R. Où va la didactique du Français Langue Etrangère. **ELA**, n. 79. Paris: Didier Eruditions, p. 9-34, 1990.

JACOBY, S. ; OCHS, E. Co-construction: An introduction. **Research on Language and Social Interaction** 28 (3), p. 171-183, 1995.

JAMET, M.-CH. L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? In: **Publif@rum**, n. 11: Autour de la définition. http://publifarum.farum.it/ezone_articles.php?id=144, 2010.

MANOÏLOV, P. ; OURSEL, É. **Analyse des interactions et didactique des langues**: tour d'horizon des relations. Linx [En ligne], 79 | 2019, document 1, mis en ligne le 30 décembre 2019, consulté le 02 mai 2020. URL: <http://journals.openedition.org/linx/3399>, 2019.

MONDADA, L. Compétence située et construction du savoir scientifique dans l'interaction plurilingue. In: **Colloque international Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances**. ENS/SHL 13614615 juin, Lyon, 2002.

OURSEL, É. **Des interactions de service entre francophones natifs et non natifs**. Analyse de la gestion de l'intercompréhension et perspectives didactiques, thèse de doctorat, soutenue à l'université Sorbonne nouvelle – Paris 3, 2013.

PUREN, CH. **Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères**. Langues modernes, APLV, janvier 2009.

PY, B. Discours et construction des connaissances en L1 et L2. Enseigner en classe bilingue. In: **Actes de l'Université d'Automne**, IUFM d'Alsace, 24-27 octobre 2002. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, p. 119-126, 2004.

RONJAT, J. **Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes**. Mâcon : Protat frères, 1913.

RONJAT, J. **Le Développement du langage observé chez l'enfant bilingue**, [Paris: Honoré Champion, 1913] Peter Lang, 2013, édition de Pierre Escudé, 2013.

DE SAUSSURE, F. **Cours de linguistique générale**. Paris: Payot, [1916], 1998.

VION, R. **La communication verbale. Analyse des interactions**, Paris : Hachette Supérieur, 1992.

VION, R. L'analyse des interactions verbales. In: **Les carnets de Cediscor**, n. 4. p. 19-32, 1996.