

Que pourra apporter la didactique du plurilinguisme développement de l'école européenne ?

Franz-Joseph Meissner (Giessen/Allemagne)

*59% of citizens state that they have improved their foreign language skills
in secondary school and 24% in primary school.
For many school is the only place where they ever learn foreign languages.*
(Eurobarometer 2006, no. 243: 63)

Les recommandations de l'Union Européenne fournissent des repères pour le développement de nos systèmes éducatifs nationaux. Sur la base des expériences allemandes, cet article examine dans quelle mesure la didactique du plurilinguisme, entre-temps solidement implantée dans la théorie de l'enseignement des langues vivantes, pourra améliorer leur apprentissage en milieu scolaire.

1 Tâches de la pédagogie des langues dans le contexte européen actuel

Dès ses débuts, le Conseil de l'Europe ne cesse de souligner l'importance de l'éducation et du plurilinguisme. Dans le domaine didactique, on citera au moins quatre mesures-phare dont les *Niveau seuil*, *Threshold Level*, *Livello soglia...* confectionnés pour permettre une communication interculturelle orale (1976...), le livre blanc *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive* (1995) et last but not least le *Cadre européen de référence pour les langues* (CERL) ainsi que le *Portfolio européen des langues* (PEF). Ces publications ont contribué à fixer des objectifs centraux dont les politiques nationales de l'éducation s'approchent. Elles sont complétées par des ouvrages de statistique comparative qui permettent de voir jusqu'à quel point les différents Etats ont d'ores et déjà atteint les objectifs communs.

1.1 Le plurilinguisme et les politiques des langues en Allemagne

Renforcer le plurilinguisme des citoyens est un objectif majeur de l'Union dont la légitimité trouve son origine dans le multilinguisme de ses Etats et de ses citoyennes et citoyens. L'Union veut qu'un maximum d'entre eux connaissent « au moins deux langues en dehors de leur langue maternelle ». Il s'agit d'une définition qui fixe un minimum qu'on peut élargir au fur et à mesure qu'un besoin s'installe. Bien qu'aucune langue ne soit mentionnée concrètement, seul l'anglais figure parmi les langues scolaires de « tous » les systèmes scolaires nationaux (non-anglophones). De ce fait, cette langue bénéficie d'un statut privilégié, ce qu'on a l'habitude de justifier avec son rôle international – dans le monde des sciences, du travail et dans la communication mondiale tout court. Nul doute alors que la connaissance de l'anglais est indispensable. Pourtant, ce fait ne justifie nullement qu'il

- soit toujours la langue vivante 1 (LV1)
- bénéficie toujours d'un contingent de temps d'apprentissage maximal bien que les experts sachent qu'au-delà d'un certain seuil de compétence atteint après cinq ans d'enseignement en classe de langue, la croissance de compétence est de moins en moins importante.

Malheureusement, parents et élèves ne sont pas toujours assez informés pour connaître l'impact de l'ordre dans lequel les langues sont apprises sur la formation du plurilinguisme individuel. Pour l'Allemagne, on constatera que l'anglais (ou le latin) comme L1 réduit significativement les chances d'acquérir des compétences opérables dans deux LV en dehors

de la langue maternelle (Meissner & Beckmann 2008).

1.2 Un regard allemand en arrière

En Allemagne, les nombreuses initiatives de l'Union en faveur du plurilinguisme ne pouvaient surprendre. Car depuis les années 1980, le discours allemand est truffé de documents, manifestes et concepts qui soulignent unanimement l'importance d'un plurilinguisme individuel différencié. Ainsi les *Recommandations de Hombourg* (*Homburger Empfehlungen*) de 1980 attachaient à chaque langue scolaire une fonction particulière à l'égard de la construction du plurilinguisme individuel. Aussi parlaient-elles déjà de *langue fondamentale*, *langue rencontre*, *d'une langue permettant la compréhension d'une culture éloignée* («*Erschließungssprache für eine entfernte Fremdheit*»). De même connaissaient-elles les expressions *langues véhiculaires* et *vernaculaires*. On peut dire à juste titre que les *Recommandations* représentaient une sorte de programme politique pour le développement de l'enseignement des langues et du plurilinguisme. – Pour mentionner une deuxième référence, citons les *Propositions pour un enseignement des langues élargi* (Bertrand & Christ 1990) qui reflètent les réflexions d'un groupe d'experts de plusieurs pays. Les lecteurs trouveront dans ces réflexions une définition «*pédagogique*» du *plurilinguisme* qui se distingue nettement des notions linguistiques connues jusqu'alors et trop peu concrètes pour une politique scolaire viable en faveur du plurilinguisme. Selon les *Propositions*, une personne peut déjà passer pour *plurilingue* dès qu'elle est capable de «*se servir au moins de deux langues en dehors de sa langue maternelle à des niveaux différents pour communiquer avec des alloglottes*». Elles ne demandent nullement que cette personne maîtrise toutes ses langues «*à la perfection*» ou qu'elle fasse preuve d'un degré de compétence proche de celle d'un locuteur natif. En montrant le chemin à parcourir pour devenir polyglotte, la définition encourage les apprenants potentiels à se mettre en route. Comme on vient de le voir, les *Propositions* anticipent un peu la pensée centrale du *Portfolio européen pour les langues* : inviter à l'apprentissage des langues tout au long de la vie. Dans la société cognitive, *savoir*, *savoir faire* et *savoir apprendre* les langues étrangères passent pour une qualification-clef.

1.3 Quelles langues scolaires, dans quel ordre et pour quel type de plurilinguisme ?

Qu'est ce que le plurilinguisme européen ? Comment se matérialise-t-il ? Quelles sont les langues qu'on doit apprendre pour acquérir les bases de transfert nécessaires pour déployer une compétence intercompréhensive «*large*», comme le désire l'Union européenne ? Pour donner une réponse opérable à ces questions, on propose la typologie suivante. Elle part des grandes familles linguistiques présentes sur le continent européen et n'atteint par conséquent – hélas – ni le finnois ni le hongrois ou le basque.

Typologie de profils de compétences pluri-langues¹

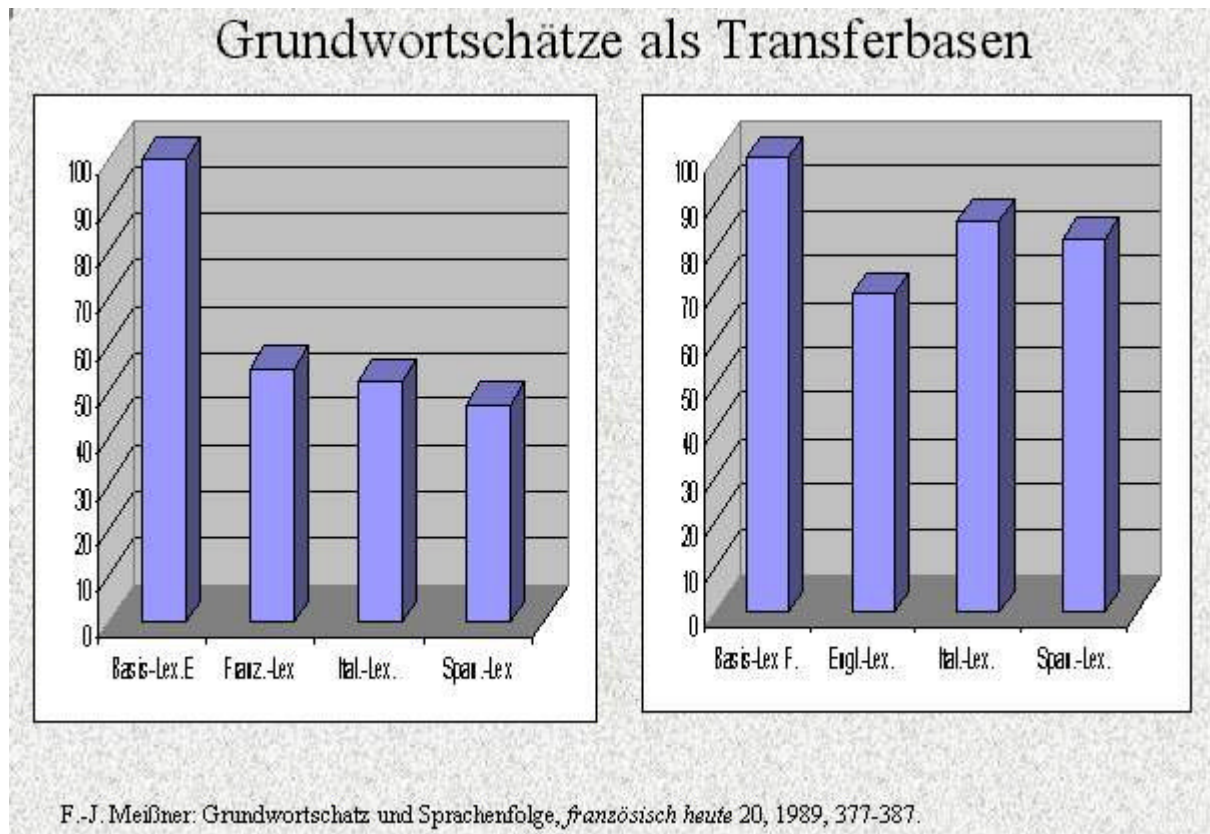
1. Plurilinguisme européen global (PEGlo) : il embrasse au moins la connaissance de deux langues étrangères appartenant à des familles autres que la langue maternelle et de l'anglais. Ainsi l'individu dispose au moins de quatre langues y compris la langue maternelle (exemple : <i>LM</i> : DE ; <i>LE</i> : RU, FR, EN).
2. Plurilinguisme européen occidental (PEOc) : Il embrasse au total deux familles linguistiques à l'exception des langues slaves (<i>LM</i> : DE ; <i>LE</i> : FR, EN).
3. Plurilinguisme européen oriental (PEOr) : Il comprend une langue slave, l'anglais et une langue maternelle autre que slave (DE + RU + EN).
4. Plurilinguisme européen occidental élargi (PEOcEl) : Ce type est caractérisé par la connaissance de deux langues romanes ou plus (ex. : DE + FR + IT + EN).
5. Plurilinguisme européen oriental élargi (PEOrEl) : (D + R + E + PO).
6. Plurilinguisme roman (<i>LM</i> : FR ; <i>LE</i> : EN + ES [+ PG])
7. Plurilinguisme slave (<i>LM</i> : PL ; EN + RU [+ CZ])
8. Plurilinguisme germanique (<i>LM</i> : NL ; EN + DE [+ NO])

Les catégories traduisent les répertoires transférentiels liés à tel ou tel type de plurilinguisme scolaire. Il existe, bien sûr, aussi de bases de transfert au-delà des familles linguistiques et les adultes peuvent toujours apprendre des langues distantes ou même exotiques.

Les recherches sur les bases de transferts à l'intérieur des vocabulaires didactiques (« vocabulaires de base ») ont mesuré les potentiels du transfert interlinguistique sur le plan des langues scolaires sous l'angle langues de départ/langue-pont et langues-cible. Le diagramme suivant indique l'importance de ces potentiels dont les apprenants disposent après quelques années d'enseignement. Notons que des analyses effectuées au niveau de l'input ne permettent pas encore une estimation de l'output réel des apprenants. D'autre part, il va sans dire qu'un input disponible est à l'origine d'un output attendu. Il n'en va pas différemment pour l'intercompréhension.

Les colonnes visualisent l'importance des bases transférentielles à partir du lexique anglais vers les langues-cible français, italien, espagnol (diagramme 1) et du français vers l'anglais, italien, espagnol (diagramme 2). Les différences peuvent atteindre des valeurs qui montent jusqu'à 40 pour cent (en faveur du français comme LV1). Ces différences indiquent l'importance des avantages ou les désavantages dûs à l'ordre selon lequel un enfant acquiert des compétences dans ses différentes langues scolaires.

¹ Les abréviations suivent les conventions de l'*Eurobaromètre*.



Dans le domaine des langues étrangères, le CERL décrit les habilités linguistiques sur une échelle de 6 grades (A1 à C2). Le tableau suivant montre les niveaux pluri-langues d'un étudiant en langue romanes dont la LM est l'allemand. Il documente d'abord l'étendue communicative du PEOcEl élargie par des compétences passives en néerlandais (plus ou moins facilement élargissables en faveur du danois...).

	<i>comprendre</i>	<i>Parler</i>	<i>Lire</i>	<i>Ecrire</i>
Allemand	LM	LM	LM	LM
Anglais	B1	B2	C1	B2
Espagnol	C2	C2	C2	C2
Français	C1	C1+	C2	C1+
Italien	B2	B1	C1	B2
Néerlandais	B1-	0	B1-	0
Polonais	0	0	0	0
Portugais	A2	A1	C1	A1
Russe et d'autres	0	0	0	0

2 Le développement de la *didactique du plurilinguisme* en Allemagne

Notons que les *Propositions* mentionnent aussi des effets positifs de stratégies inférentielles sur l'acquisition des langues et des effets de synergies... bien qu'elles ne parlent pas encore d'*intercompréhension*, ni de *stratégies*. C'est pourtant sur la base de ces réflexions que le concept allemand de la *didactique du plurilinguisme* (*Mehrsprachigkeitsdidaktik*) a été projeté (Meissner 1993 ; 2005). Il comprend déjà les termes-clef de l'approche plurilingue tels que, *bases de transfert, transfert pro- et rétroactif, langue-dépôt, langue-pont*.... Ce répertoire

terminologique a été complété au cours des années. Depuis, le terme a connu un extraordinaire succès grâce aux différentes initiatives européennes. Auparavant, Wandruszka (1979 : 321 et suiv.) avait déjà utilisé dans le cadre d'une étude sur la koinè linguistique européenne la formule *Didaktik der Mehrsprachigkeit* sans pour autant y attacher un concept didactologique et méthodique. A l'époque, on ne faisait pas non plus le rapport aux sciences de l'éducation qui soulignent le rôle des schémas cognitifs pertinents pour la réussite de l'apprentissage. Le paradigme constructiviste explique l'importance qu'on attache à l'heure actuelle aux notions comme *approche pluridisciplinaire, interdisciplinaire, réseaux cognitifs (network-working), conscientisation, attitudes...* ainsi qu'aux *savoir, savoir-faire et savoir-être*. De tels termes (et d'autres) constituent le concept d'*autonomisation de l'apprenant et d'apprentissage en autonomie* qui a évolué remarquablement depuis sa première apparition dans les ouvrages d'Holec en 1979. Dans la société cognitive européenne, *autonomisation de l'apprenant et didactique du plurilinguisme* sont des termes d'orientation. Mais comme le montre Martinez (2008), les théoriciens de l'autonomie n'ont pas suffisamment pris en compte les recherches concernant l'apprentissage du plurilinguisme. Aussi n'ont-ils pas (encore) vu que l'intercompréhension qui est au cœur de cette approche, est un instrument autonomisant très efficace. (On va y revenir par la suite.)

Comme deuxième préalable pour le développement de la didactique du plurilinguisme, je citerai le concept d'*interlangue* présenté par Selinker (1972)². Bien que celui-ci se soit contenté d'analyser l'interaction entre une seule langue de départ et une seule langue cible, le concept d'interlangue a dirigé le regard des chercheurs vers les processus d'apprentissage des langues (au pluriel). En contact avec Selinker, Dechert, Möhle et Raupach (1984) se sont penchés très tôt sur les interactions de plusieurs langues dans le lexique mental.

Tous ces effets ont été renforcés par les spectaculaires projets européens du type « Apprentissage/enseignement simultané de plusieurs langues romanes » pilotés par les équipes françaises. Mais comment faire profiter un large public germanophone désireux d'apprendre à lire des langues-cible appartenant à un autre groupe linguistique ? Pour donner une réponse pratique à cette question au moins dans les cursus de jeunes romanistes, Klein & Stegmann ont développé le modèle des *sept tamis* qui 'filtrent', au niveau des signes, le matériel linguistique des langues romanes pour identifier deux catégories fondamentales : transférable (*much, mucho, muito...*) et interlinguistiquement transparent d'une part et non-transférable et interlinguistiquement opaque (*beaucoup*) de l'autre. Les expériences faites dans plusieurs universités germanophones avec des apprenants disposant de bonnes connaissances en au moins une langue néo-latine (les étudiants en philologie romane) confirment les résultats positifs obtenus dans les projets romanophones. Mais que faire outre-Rhin pour les très nombreux adultes et jeunes germanophones qui ne disposent pas d'un potentiel transférentiel suffisant pour lire deux ou trois langues romanes dès le début ?

2.1 Comment fonctionne l'intercompréhension romane auprès des germanophones ?

Afin de développer une réponse à ces deux questions cruciales, il fallait analyser les processus mentaux ayant trait aux transferts dans le domaine des langues-cible romanes effectués par des germanophones (Müller-Lancé 2003 ; Meissner 1997 et Meissner & Burk 2001). Tandis que Müller-Lancé a traité dans sa thèse d'état des processus d'intercompréhension parmi des étudiants en philologie romane et/ou en latin, l'équipe de Giessen a relevé les données concernant les transferts d'identification auprès de 32 étudiants (hommes et femmes) germanophones de toutes disciplines confondues. Le relevé des embrassait pour l'audition les

² Ce n'est pas par hasard sans doute que Selinker s'est occupé avant du transfert (1969)

phases suivantes : écoute d'un texte en langue « inconnue » (espagnol, italien, portugais) diffusé par une radio internationale, ré-écoute et prise de notes par le sujet, « observation participante » du côté des chercheurs, procès-verbal à haute voix par l'étudiant à la suite des phases d'écoute et sur la bases des notes, éventuellement ré-écoute et identification des lacunes restantes, interprétation des données triangulées, en partie, validation communicative (présentation de l'interprétation au sujet) et l'actualisation de l'interprétation à partir de cette validation. Pour la compréhension de textes écrits, on s'est appuyé surtout sur les procès-verbaux à haute voix pendant l'écoute. Les résultats ont montré les phénomènes suivants :

- 1 L'intercompréhension romane des germanophones passe par la construction – consciente ou subconsciente – d'hypothèses pluri-langues.
- 2 Ces hypothèses sont construites sur la base de langues mentalement disponibles et activées.
- 3 Les notes écrites et les interviews montrent que la langue-pont utilisée est une autre langue romane (vivante) et plus rarement l'allemand, à condition (bien sûr) que les sujets aient des connaissances procédurales correspondantes. Mais elle prouve aussi que la LM reste presque toujours présente à l'arrière-plan.
- 4 C'est presque exclusivement au niveau de la lecture que l'on trouve des bases de transfert issues du latin.
- 5 Le nombre des langues romanes connues par un sujet et le niveau de compétence fournissent des indices pour sa « réussite intercompréhensive » et pour la qualité de l'intercompréhension.
- 6 Les sujets qui ne connaissent aucune langue romane (suffisamment) parviennent en partie à effectuer des transferts d'identification à condition de connaître suffisamment le lexique savant (latinismes, hellénismes, emprunts des langues romanes, exotismes internationaux...) et/ou qu'ils disposent de très bonnes connaissances en anglais.
- 7 La compréhension auditive de ce groupe reste pourtant nettement inférieure à celle de l'autre groupe.
- 8 Les sujets de ce groupe ont tendance à « abandonner plus vite » ; ce qui semble s'expliquer par le fait que l'effort demandé est plus important que pour les autres.
- 9 Pour les germanophones qui ne connaissant pas de langues étrangères, les langues romanes ne sont pas transparentes.

2.2 Stabiliser les savoirs gagnés par l'intercompréhension : Le rôle du *Moniteur Didactique Pluri-langues*

Les analyses ont montré que les « hypothèses de langue » sont l'expression de la tentative du sujet de découvrir la sémantique du message en langue-cible et d'identifier des régularités aux niveaux du lexique, de la morphosyntaxe et de la syntaxe. C'est ce que nous avons appelé la « grammaire d'hypothèses pluri-langues ». Il s'agit d'une sorte d'interlangue en voie de naître. Mais à la différence du modèle de Selinker, elle est composée d'éléments provenant de plusieurs langues. Le fait qu'elle évolue avec chaque acte intercompréhensif qui révèle régulièrement à l'apprenant des schémas nouveaux, explique que sa dynamique dépasse encore celle de l'interlangue. Aussi l'a-t-on caractérisée d'« éphémère ». Les processus font preuve d'effets d'apprentissage multidirectionnels, à savoir de transferts pro-actifs (de la LM ou d'une langue-pont étrangère vers la langue-cible) et rétro-actifs (de la langue-cible vers les langues de dépôt). L'analyse de ces « grammaires », permet de localiser trois zones de transfert : (1) langue-cible, (2) langues activées et (3) systématisme identifiable 'entre' les langues activées. De par la systématisme qui caractérise toute architecture de langue, les sujets identifient, dans chacune de ces zones, de nombreuses analogies « interconnectables ». Pour

la zone inter-langues, nous parlons d'un « intersystème » (qui ne connaît, bien entendu, pas seulement des correspondances positives mais aussi des « irrégularités » : p.ex. fr. *rails* > esp. *rail* ou *riel* (fréquent) ou *carril* dans l'espagnol d'Amérique. Dans une première tentative, les transferts s'appuient sur le lexique pour s'étendre ensuite à la morphosyntaxe et à la syntaxe. Les résultats confirment d'autres études comparables réalisées dans d'autres contextes linguistiques, citées en partie par Cenoz (2001 : 9).

Il est évident que ces activités qui s'organisent autour des phénomènes transférentiels sont très proches des descriptions pédagogiques concernant le « bon apprenant de langues ». Il est facile de dresser une liste des avantages : (1) l'intercompréhension est forcément une activité de l'élève qui se déroule à plusieurs niveaux ; (2) la comparaison qui accompagne tout acte intercompréhensif contribue à la formation de réseaux de savoirs linguistiques ; (3) la comparaison des attitudes comportementales étoffe la capacité à auto-observer. L'analyse des activités ayant trait à l'intercompréhension confirme le modèle de Norman (1982), parce que l'apprenant parcourt les étapes suivantes :

(a) Il *perçoit* des structures de langue à intégrer dans son lexique mental (ou dans la grammaire d'hypothèses), ce qui provoque l'accrétion (*accretion*) et la combinaison de schémas déjà disponibles avec d'autres schémas générés.

(b) A la suite de cette sensibilisation, il *structure* (*structuring*) le nouvel input sur la base de schémas cognitifs disponibles (analogues).

(c) Finalement il *adapte* (*tuning*) ces schémas conformément à une tâche spéciale. Quant au transfert d'identification, cette adaptation peut concerner toute sorte de phénomène linguistique au sens le plus large. Dans cette phase, l'apprenant « construit » aussi sa (*sic*) grammaire de la langue-cible et perfectionne la connaissance des autres langues à force de comparer les bases de transfert et l'input en langue-cible. Cette activité provoque souvent des modifications (attribution d'un sens/d'une fonction, identification d'un faux-ami ou effacement d'un schéma erroné).

Le modèle de Norman met en relief le rôle du guidage méta-cognitif, essentiel pour la réussite de l'intercompréhension. Un modèle pédagogique doit par conséquent combiner la grammaire d'hypothèses avec un moniteur didactique. Nous parlons d'un *Moniteur Didactique Pluri-langues* (PDM). Au niveau de la méthodologie, il demande des mesures qui déclenchent la conscientisation des processus linguistiques et comportementaux à l'origine des processus transférentiels et de leur contrôle. Entre-temps, plusieurs batteries de tâches et d'exercices sont disponibles. La façon dont une méthode intercompréhensive « étoffe » le PDM décide de sa qualité. Au niveau de l'autogestion, cela concerne: (1) l'observation des stratégies exploitées ; (2) l'optimisation du transfert de stratégies (perception, sensibilité, comportement) ; (3) la sensibilisation aux théories subjectives ayant trait à l'apprentissage ; (4) l'évaluation des propres attitudes et leur éventuelle modification ; (6) la mise en cause/reconstruction de la propre théorie subjective. (Kallenbach 1996 : 234)

2.3 Intercompréhension – facteurs personnels – complexion multifactorielle en classe de langue – expériences sur les lieux

Vu que les variables « apprenant » et « enseignant » en interaction avec les objectifs pédagogiques décident de la réussite pédagogique, les tenants de la méthode intercompréhensive (romane) ne se sont pas arrêtés à l'analyse de l'input linguistique.

Sur le plan motivationnel et attitudinal, plusieurs études quantitatives et qualitatives (dont

Kallenbach 1996 : 224 et suiv. ; Meissner & Schröder-Sura 2008) soulignent l'importance que les individus attachent au plurilinguisme. L'observation suivante d'une élève : « Histoire de pouvoir parler avec les gens, je m'en sors pas mal » (citée par Kallenbach), reflète assez bien cette attitude. Aucune personne interviewée n'est prête à renoncer à sa capacité à comprendre plusieurs langues. Les relevés de l'Eurobaromètre (2006 : 27) confirment cette opinion à 83 pour cent. Ces études font supposer l'efficacité de mesures pédagogiques visant à renforcer la conscientisation au niveau des langues et de leur apprentissage (*multi-language learning raising strategies*). Il y a une corrélation entre cette motivation et la ténacité avec laquelle les sujets s'accrochent aux tâches intercompréhensives. Dans le cadre de notre thématique, on aimerait savoir s'il y a un rapport entre la méthode intercompréhensive et l'autonomisation.

Les études sur les processus mentaux en situation d'intercompréhension et les attitudes face au multilinguisme ont fourni des bases importantes pour développer une méthode destinée aux apprenants scolaires dont le but devait être : valoriser et de faire croître leurs compétences de langues et d'autogestion. Dès le début, l'équipe de Giessen a cherché le contact des enseignants du secondaire. Plusieurs « applications scolaires », fortes de 15 à 30 heures chacune, lui ont permis de peaufiner la méthode « sur les lieux ». Ainsi elle a pu identifier les avantages et les obstacles qu'on rencontre dès qu'on cherche à intégrer systématiquement dans un cours de langue les savoirs et savoir-faire pluri-langues dont nos élèves disposent déjà (Böing 2004, Bär et al. 2005, Morkötter 2005). Tandis que nos cours-pilotes suscitait un écho régulièrement positif auprès des élèves, il s'est avéré que les enseignants n'étaient pas toujours formés pour préparer les élèves à déployer leur potentiel d'apprentissage. Même les enseignants les plus intéressés réclamaient une initiation à la méthode de l'enseignement de l'intercompréhension. Les déficits subjectifs et/ou objectifs concernaient (aussi Caspari 2003 ; Behr 2007):

- une connaissance passive des langues scolaires (celles dont les élèves disposent majoritairement). Souvent ce déficit semblait être plutôt subjectif qu'objectif. Ainsi a-t-on pu observer une sorte de blocage vis-à-vis des langues pour lesquelles on ne se considérait pas « expert ». Ce déficit allait de pair avec une idée de langue/langue étrangère peu différencié. On le rencontrait moins souvent quand l'enseignant se définissait comme étant polyglotte au-delà de sa langue enseignée.
- un manque d'expertise méthodologique pour initier des processus de conscientisation et d'autonomisation auprès des élèves. Cela concernait aussi l'installation des phases pendant lesquelles on analysait en classe les processus d'apprentissage des élèves. Or, cette phase est décisive pour le succès de l'enseignement de l'intercompréhension. Elle permet la progression dans le domaine de l'autonomisation.
- une théorie subjective professionnelle profondément enracinée dans sa (*sic*) matière. Les enseignants réussissaient mieux quand ils ne se définissaient pas seulement comme « prof d'anglais, - de français » mais quand ils interprétaient leur fonction dans le cadre de la promotion intégrée du plurilinguisme.

Tout compté, les enseignants ont tendance à enseigner leurs différentes langues dos à dos, bien qu'il ait tant de synergies à exploiter. On peut aller plus loin et constater que le désintérêt face aux langues des élèves trahit un désintérêt pour leur potentiel d'apprentissage. « If I had to reduce all of educational psychology to just one principle », dit Ausubel (1968 : vi), « I would say this: The most important single factor in influencing learning is what the learner already knows. » Il est patent qu'une didactique « pluri-langues » comme celle de l'intercompréhension va changer la situation.

Après des élèves, les cours d'intercompréhension ont provoqué des résultats très encourageants. Malheureusement, nous ne disposons pas encore d'études longitudinales sur les éventuelles corrélations entre intercompréhension et autonomisation (applications pertinentes de stratégies), ni entre l'expérience intercompréhensive et l'apprentissage des langues tout au long de la vie (attitudes, langues et savoir-être). – Néanmoins, toutes les expériences allemandes en milieu scolaire confirment l'idonéité de la méthode intercompréhensive pour positiver les « attributions causatives ». La psychologie pédagogique désigne par ce terme les théories subjectives construites par les apprenants pour expliquer leurs succès et/ou échecs. Dans notre thématique, il faut dire qu'on a observé régulièrement que les élèves « positivaient » au moment où l'intercompréhension élargissait leur expérience avec l'apprentissage des langues ou qu'elle brisait/relativisait la chaîne des attributions négatives. Mais il ne faut pas en rester là, car le préalable pour la modification de la théorie subjective est la sensibilisation aux propres processus d'apprentissage.

2.4 Optimisation de la méthode intercompréhensive dans un cours de langue

Le fait que la méthode intercompréhensive conduit rapidement à une compétence de lecture en langue-cible dont le niveau égale celui de la langue-pont forte, permet de supposer que cette approche peut être aussi utile pour développer des habilités productives. Dans ce cadre, la méthode a fait ses preuves dans l'enseignement de l'espagnol (ES3 après FR1 et EN2) où, au bout d'une vingtaine d'heures de cours, des élèves de 14 ans ont atteint le niveau de lecture qu'ils détenaient aussi en français. Par la suite, ils ont pu profiter d'un input (lectures, textes sonorisés, vidéos) en langue-cible considérablement plus vaste que dans un cours traditionnel.

De telles expériences demandent une révision des curricula dans le domaine des langues tertiaires (romanes) comme le montre le schéma suivant :

PROGRESSION TRADITIONNELLE						
HABILITÉ	A1	A2	B1	B2	C 1	C2
LECTURE	→					
ÉCOUTE	→					
PARLER	→					
ÉCRIRE	→					

PROGRESSION APPUYÉE SUR L'INTERCOMPRÉHENSION						
HABILITÉ	A1	A2	B1	B2	C 1	C2
LECTURE	→		→			
ÉCOUTE			←			
PARLER			←			
ÉCRIRE			←			

Comme le tableau le montre, la progression développe des capacités productives à partir des habilités réceptives déjà plus évoluées. Notons que le land de Hesse a intégré ce type de progression pour les langues tertiaires (IT/ES après FR) dans ses instructions. Il est patent que ce type de progression optimisée demande d'autres manuels. Les maisons éditrices vont les lancer sur le marché au moment où l'on établira un rapport entre la didactique du plurilinguisme et l'assessment-qualité de l'enseignement des langues. Notons que les *standards* ont été définis par des autorités compétentes. Des descriptions de tâches ont été développées qui intègrent la didactique du plurilinguisme.

Cette expérience dans l'enseignement de la langue-cible (espagnol) est allée de pair avec une forte tendance à positiver leur attitude vis-à-vis de la langue-pont (Bär et al. 2005). Les

sciences de l'éducation désignent ce phénomène comme interférence motivationnelle ou attitudinale. Cela signifie que la méthode intercompréhensive qui mise tant sur l'apprentissage par action et sur la valorisation des savoirs d'ores et déjà disponibles se prête à neutraliser des expériences démotivantes, mais malheureusement inévitables dans le long parcours de l'apprentissage des langues (Düwell 2002). Autrement dit, les approches visant à l'intercompréhension peuvent renforcer la motivation en faveur des langues étrangères en général.

3 La Oswald von Nell-Breuning-Schule de Rödermark (Hesse)

Cet établissement représente un bel exemple pour les synergies que la didactique du plurilinguisme peut déployer en faveur des langues ...et pour les espérances qu'elle suscite. A Rödermark, on trouve une équipe de pédagogues de langues qui ont convenu d'adapter leur enseignement aux principes du curriculum des langues intégrées (Hufeisen & Lutjeharms 2005). Des « problèmes » existent et ils divergent selon les matières et les langues, maternelle ou étrangères. Comme segment de convergence entre les matières, les enseignants ont identifié l'autonomisation et l'intercompréhension (adaptée aux possibilités des enfants). Les entretiens avec eux mettent en relief à quel point chaque matière espère tirer profit de cette collaboration interdisciplinaire.

L'école a un profil « langues » : l'anglais/allemand en classe européenne, l'espagnol ou le français en cinquième année, d'autres langues suivront en septième (français, latin) et en neuvième (italien); à partir des classes 7/8, deux matières non-linguistiques sont enseignées en anglais. On dispose de modules pédagogiques qui permettent à l'aide de la méthode intercompréhensive le travail sur les textes en d'autres langues.

Le problème de la classe cinq est en partie celui de la transition du primaire au secondaire. Dans ce contexte, on profite de nombreuses recherches.

Tout compté, le moment n'est pas encore venu pour pouvoir dire définitivement ce que la didactique du plurilinguisme pourra apporter à l'éducation linguistique de nos écoles. Mais il ne fait pas de doute qu'elle est un facteur important pour son développement.

Littérature

Ausubel, David (1968): *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Harcourt Brace & World.

Bär, Marcus. Gerdes, Barbara. Meissner, Franz-Joseph & Ring, Julitte (2005) : «Spanischunterricht einmal anders beginnen - Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul». *Hispanorama* 110/4, (2005), 84-93.

Behr, Ursula (2007): *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.

Bertrand, Yves & Christ, Herbert (coord.) (1990) : «Europe: Propositions pour un enseignement des langues élargi». *Le français dans le monde* 235, 44-49.

Böing, Maike (2004): «Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang. Ein Erfahrungsbericht». *französisch heute* 35, 18-31.

Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.

Cenoz, Jasone (2001): «The Effect of Linguistic Distance, L2-Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition». In: Cenoz et al., 8-20.

- Cenoz, Jasone. Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (eds.): *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psychological Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, Jessica & Selinker, Larry «Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind». In: Cenoz et al., 42-58.
- Dechert, Hans. Möhle, Dorothea & Raupach, Manfred (eds.) (1984): *Second Language Productions*. Tübingen: Narr.
- Düwell, Henning (2002): «Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen». *französisch heute* 33, 166-181.
- European Commission (2006): *Europeans and their languages. Fieldwork: November-December 2005. Special Eurobarometer 243/Special Wave 64.3*. 2006.
- Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.) (2005): *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen: Narr.
- Kallenbach, Christiane (1996): *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- Klein, Horst & Stegmann, Tilbert D. (1999): *EurocomRom. Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Luchtenberg, Sigrid (2003): «Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von *Language Awareness* in interkultureller Deutschdidaktik». In: Rastner, Eva-Maria (Hrsg.): *Sprachaufmerksamkeit*. (Informationen zur Deutschdidaktik 26(3). Innsbruck, Wien, München, Bozen: StudienVerlag, 27-46.
- Meissner, Franz-Joseph & Beckmann, Christine (2008): «Schulische Sprachlernbiographien in der Erinnerung von Studierenden. (Projet).
- Meissner, Franz-Joseph & Burk, Heike (2001): «Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb». In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12 (1), 63-102.
- Meissner, Franz-Joseph & Schröder-Sura, Anna (2008): «Deutsche Schüler äußern sich zu Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. Eine quantitative Untersuchung». (Projet 42/2005: ACTION 6.1.2, SOCRATES : Pour le multilinguisme. Exploiter à l'école la diversité des contextes européens). (En cours).
- Meissner, Franz-Joseph (1995): «Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik». In: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen. Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, Gießen 4-6.10.1993*. Bochum: Brockmeyer, 173-187.
- Meissner, Franz-Joseph (1997): «Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich». In: Franz-Joseph Meissner (Hrsg.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation. Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 25-44.
- Meissner, Franz-Joseph (2004a): «Introduction à la didactique de l'eurocompréhension». In : Meissner et al., 7-140.
- Meissner, Franz-Joseph (2004b): «Sprachenlernen zusammendenken. Aufhören, Rücken an Rücken nebeneinander zu forschen, zu planen, zu lehren und zu lernen». In: K.-Richard Bausch, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 148-162.
- Meissner, Franz-Joseph (2005): «Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum». *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, 125-145.
- Meissner, Franz-Joseph (2006): «Construire une compétence de lecture pluri-langues: impacts sur l'enseignement des langues». *Babylonia* 3-4, 62-67.
- Meissner, Franz-Joseph. Meissner, Claude. Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert D. (2004):

Version internet pour *Les langues modernes* (2007).

- EuroComRom - les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension.* Aix-la-Chapelle : Shaker.
- Morkötter, Steffi (2005) : *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern.* Frankfurt a.M: Peter Lang.
- Müller-Lancé, Johannes (2003): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen.* Tübingen: Stauffenberg.
- Norman, Donald A. (1982): *Learning and Memory.* San Francisco: Freeman.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen.* München: Piper.