

# L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue

Laurent Gajo  
Directeur de l'Ecole de langue et de civilisation françaises  
Université de Genève

*A paraître dans les Actes du colloque « L'intercompréhension entre langues voisines », organisé par la DLF (CIIP, Suisse) les 6-7 novembre 2006 à Genève*

## Résumé

Le travail en langue étrangère (L2) appelle très spontanément des mises en relation interlinguistiques. L'intercompréhension, sollicitée par les locuteurs et/ou apprenants confrontés à une tâche communicative donnée, correspond à un mécanisme intéressant du point de vue *micro* (stratégies) ; mais elle est à prendre au sérieux du point de vue *macro* aussi (curriculum), dans la mesure où elle peut nourrir une didactique du plurilinguisme et, plus particulièrement, une didactique intégrée. Il s'agit alors de distinguer entre processus d'intercompréhension et didactique de l'intercompréhension, qui se confond le plus souvent avec une didactique des langues voisines. La notion de proximité, objective, doit d'ailleurs céder sa place à celle de contrastivité, activée par le locuteur lui-même sur la base de ses représentations. Le processus d'intercompréhension porte en outre prioritairement sur des tâches « à contenu » et s'observe de manière privilégiée dans des situations d'enseignement bilingue. Si les rapports interlinguistiques y favorisent la communication, on remarque avec intérêt qu'ils stimulent, par une problématisation majeure des faits de langue, la conceptualisation.

## Introduction

L'intercompréhension en langues voisines constitue à coup sûr une stratégie à valoriser dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Elle pose d'emblée la question de la nature du **processus d'intercompréhension** et de la **nature des langues impliquées** : voisines, étrangères d'un côté, connues, maternelles de l'autre. Ces langues devront en outre toutes se présenter comme étrangères ou du moins « étrangères » pour entrer dans un processus de mise à distance, de réflexivité reconnu comme central dans l'apprentissage (notions de polyphonie, Bakhtine, 1979, d'altérité, Py, 1992/2004).

Au niveau didactique, l'intercompréhension en langues voisines se situe dans ce que nous appellerions la **didactique du plurilinguisme**, dans la mesure où elle implique un travail conjoint sur plus d'une langue – contrairement à la didactique des langues (maternelles ou étrangères) – et, au sein de la didactique du plurilinguisme, peut être avantageusement rapprochée des méthodes relevant de l'**enseignement bilingue**. En effet, l'intercompréhension est d'abord au service de tâches communicatives et/ou sociales à réaliser avec des moyens déjà disponibles. Le contenu à communiquer occupe donc en principe une place centrale dans le processus. La didactique des langues voisines qui en est issue dépasse bien souvent le cadre strict de l'intercompréhension pour proposer des tâches linguistiques ad hoc et un enseignement dirigé des systèmes linguistiques. Il ne s'agit en aucun cas d'une dérive, mais d'un passage – bien naturel – d'une **grammaire de l'intercompréhension** à une **grammaire de la didactique des langues voisines**.

Dans cet article, nous aimerions interroger le processus d'intercompréhension dans les pratiques discursives observables dans des classes d'enseignement bilingue impliquant des langues tantôt typologiquement voisines tantôt plus éloignées. Après avoir situé ce processus dans le paysage général des langues en contact et de la didactique du plurilinguisme, nous le traiterons ainsi dans des pratiques scolaires non prioritairement dévolues à la langue.

## **Processus d'intercompréhension : quelques principes**

Le processus d'intercompréhension se traduit par la mise en relation située – dans le cadre d'une tâche communicative – de deux ou plusieurs systèmes linguistiques plus ou moins familiers du locuteur. Il suppose les deux principes suivants :

- exploitation du phénomène de **contact de langues** ;
- appui simultané sur des stratégies de **fusion** (convergence) et de **dissociation** (contraste).

Le **premier principe** peut s'envisager à deux niveaux. Au niveau *micro*, il s'agit d'exploiter des ressources communicatives bi-plurilingues, repérables dans le discours à travers les marques transcodiques ou le parler bilingue notamment (Lüdi & Py, 2002) mais moins directement observables en compréhension qu'en production. Dans une telle perspective, les marques transcodiques relèvent d'une compétence – bilingue – alors que, dans une perspective monolingue, elles sont souvent traitées comme incompétence. Au niveau *macro*, le locuteur devra toutefois attribuer préférentiellement une langue donnée à une tâche donnée, celle-ci étant souvent définie de façon monolingue. Ceci contribuera à une désactivation de l'autre langue ou, du moins, à une perte de légitimité, sans doute plus perceptible en production qu'en compréhension.

Le **second principe** montre que, si l'intercompréhension se construit d'abord sur le rapprochement ou la fusion des systèmes linguistiques en présence, il appelle dans le même temps des stratégies de contraste ou de dissociation. L'enjeu réside précisément dans le point d'équilibre entre fusion et dissociation, variable suivant la nature de la tâche, l'avancement de l'apprentissage et les conditions de l'interaction sociale.

Sur le plan **didactique**, reconnaître et encourager l'intercompréhension demande de combattre une forme de « cécité linguistique », qui tend à isoler les langues et à considérer le processus d'acquisition d'une langue donnée comme entier et autonome. Mais il s'agit en même temps, d'une part, de ne pas limiter l'ouverture linguistique à des langues reconnues comme proches et, de l'autre, de situer le problème à l'intérieur de tâches communicatives concrètes et socialement déterminées. La didactique de l'intercompréhension ne relève ainsi pas directement de la didactique des langues étrangères, mais plutôt de la didactique du plurilinguisme et, à l'intérieur de celle-ci, entretien des airs de famille avec la didactique intégrée, d'une part, et l'enseignement bilingue, de l'autre.

## **Intercompréhension et didactique intégrée**

La didactique intégrée refait surface dans les préoccupations des chercheurs après une longue période de silence. Alors que Roulet (1980) avait tracé les bases d'une approche intégrée de L1 et L2, on élargit aujourd'hui le cadre aux langues du curriculum scolaire et même à celles du répertoire des élèves, certes sous des formes susceptibles de varier considérablement.

On prône, au niveau *micro* (tâches discursives) l'exploitation de ressources linguistiques conjointes et, au niveau *macro* (cursus), une programmation articulée au sein du curriculum (« **didactique coordonnée** »). L'intercompréhension relève bien du premier aspect et la

didactique des langues voisines du second ; elles posent donc les jalons d'une **démarche tant intégrative que coordonnante**. Aux deux niveaux se (re)pose la question de l'approche comparative, laissée en périphérie dans bon nombre d'approches communicatives des années 80' et de la première moitié des années 90'. Toutefois, on parlera davantage de **contrastivité** (Dabène, 1996) que d'analyse contrastive, la seconde étant davantage l'affaire du spécialiste. La notion de contrastivité correspond à un processus illustrant le travail que mène le locuteur sur les systèmes linguistiques à partir de tâches communicatives particulières. Ce travail, profondément subjectif, ne recouvrira ainsi pas forcément les catégories objectives du linguiste ou du grammairien. En effet, certaines expériences de classe (voir notamment Croitoru, 2007, pour la Roumanie) montrent par exemple que les élèves se représentent l'anglais comme plus familier du roumain que le français. Si on peut sans doute attribuer ce phénomène à une présence sociale importante de l'anglais et à une attitude globalement positive envers cette langue, **on distinguera volontiers entre familiarité et air de famille**, ce dernier s'appuyant prioritairement sur des traits linguistiques et ne coïncidant pas pour autant, comme l'on vient de dire, avec les catégories du chercheur. Les récents travaux sur les représentations des langues et de leur apprentissage (Py, 2000 ; Moore, 2001 ; Cavalli *et al.*, 2003) montrent à quel point la subjectivité des locuteurs pèse dans les parcours pédagogiques. La didactique et le travail intégrés sur les langues représentent par ailleurs une **économie** certaine dans le processus d'enseignement/apprentissage. Là aussi toutefois, il s'agit de nuancer le discours et de distinguer entre niveaux macro et micro. Au niveau *macro*, pour peu que l'on promeuve une didactique du plurilinguisme (voir plus bas), le gain est évident pour le curriculum, où des enseignements mis en place dans une langue profitent immédiatement à d'autres, dans une **progression en spirale** (les savoirs à propos d'une langue sont remis en circulation dans une autre avec des effets de continuation et de renforcement) et non par juxtaposition (les savoirs sont travaillés en lien exclusif avec une langue donnée) ou par empilement (les savoirs sont présumés mais en l'absence d'une coordination curriculaire explicite). Au niveau *micro*, le travail intégré correspond à une **économie stratégique et linguistique** (voir Gajo, 1996), car le locuteur s'appuie aussi bien sur des démarches de résolution de problèmes déjà éprouvées dans d'autres langues ou expériences que sur des savoirs linguistiques, essentiellement morphosyntaxiques et lexicaux, déjà disponibles (ici interviennent avant tout les langues voisines). En revanche, il faudra tenir un raisonnement plus prudent à propos d'une possible **économie cognitive**. Celle-ci est à voir en effet prioritairement en termes de **rapidité**, l'apprentissage progressant sans doute plus vite quand il s'appuie sur une démarche intégrée (on rejoint ici le niveau macro). Toutefois, le traitement local d'une règle possible de passage, par exemple, situé dans la gestion d'une tâche communicative particulière exige forcément une problématisation majeure des faits de langue, un processus d'**opacification locale** menant à une transparence ultérieure. Il s'agit là d'un réel **effort cognitif**, dont l'effet se manifeste cependant à moyen et long termes sur toutes sortes de savoirs (économie en termes d'« investissement cognitif »). Les rapports entre opacité et transparence se révèlent fondamentaux dans le processus d'apprentissage et se présupposent, même dans le cas de la L1 (Gajo, 2003).

## **Intercompréhension et didactique du plurilinguisme**

La didactique de l'intercompréhension et la didactique intégrée relèvent d'une didactique du plurilinguisme, catégorie émergente dans les recherches des dix dernières années (voir notamment Billiez, 1998 ; Meissner, 2007). Cette didactique s'appuie selon nous sur les caractéristiques suivantes :

- didactisation du contact de langues : les langues sont considérées comme naturellement en contact, socialement et/ou dans le processus d'apprentissage d'une L2 ; ce contact ne peut être laissé en périphérie des curricula linguistiques, et ne peut être défini à l'extérieur de ceux-ci ;
- bi-plurilinguisme comme but et comme moyen : si la maîtrise d'un répertoire pluriel demeure un but fondamental pour la didactique des langues, la didactique du plurilinguisme donne un statut au bi-plurilinguisme comme compétence en construction, déterminant très vite les apprentissages successifs et réinvestie en permanence (voir « investissement cognitif » ci-dessus) ;
- prise en compte de la L2 comme langue d'enseignement : si la L2 continue à fonctionner comme matière enseignée, elle intervient aussi comme langue d'enseignement de différentes disciplines ou tâches scolaires (enseignement bi-plurilingue) et pose alors des enjeux nouveaux.

La didactique du plurilinguisme implique alors un regard curriculaire large et un regard transversal ainsi que longitudinal sur la compétence de l'apprenant.

Si la didactique de l'intercompréhension se rallie à la didactique intégrée par les deux premières caractéristiques, elle peut se rapprocher de l'enseignement bi-plurilingue par la troisième. En effet, le processus d'intercompréhension est souvent sollicité dans le cadre de tâches non strictement linguistiques, bien que la didactique de l'intercompréhension puisse ressembler à une grammaire comparative.

## Intercompréhension et enseignement bilingue

L'enseignement bilingue (ou bi-plurilingue) promeut un regard croisé non seulement sur les langues en présence, mais sur les langues et les matières scolaires (*DNL – disciplines non linguistiques* – selon l'expression usuelle dans les milieux francophones). On se dirige ainsi vers une **didactique multi-intégrée** (L1, L2, DNL) et l'on s'appuie sur les principes suivants :

- les activités et les apprentissages scolaires sont de nature principalement verbale (d'où l'inadéquation, au niveau scientifique, de la notion de DNL) ;
- la négociation de la forme s'opère en lien plus ou moins étroit et direct avec des problèmes de contenu ;
- l'utilisation de L2 favorise le retour sur L1 et la conceptualisation disciplinaire.

Ce type d'enseignement, pourtant basé sur des DNL, stimule la réflexion linguistique et l'approche interlinguistique, par un mouvement conjoint de familiarisation de L2 et de **défamiliarisation** de L1 (voir Shklovsky, 1917/1988, pour la notion de défamiliarisation en art<sup>1</sup>). L'enseignant pourra se montrer plus ou moins actif dans le travail explicite sur la langue et recourir variablement au **principe de saillance compensatoire** (*compensatory saliency principle*, Harley, 1993), qui consiste à rendre l'élève attentif aux éléments peu perceptibles dans l'input, ne correspondant pas à un noyau informationnel ou différant de L1 de manière inattendue.

Nous allons maintenant nous concentrer sur l'analyse de quelques séquences d'interaction en classe, en nous arrêtant sur le travail interlinguistique et ses effets pour le contenu disciplinaire. Le premier extrait (*rancho*) est tiré d'une classe d'accueil en Suisse romande, le deuxième (*reproduction*) et le troisième (*locomotion*) d'une section bilingue francophone en Pologne (leçon de biologie), le quatrième (*partigiani*) d'une classe bilingue au Val d'Aoste

---

<sup>1</sup> Technique consistant à forcer l'audience à voir des objets communs de manière étrange, en vue de renforcer la perception du familier.

(leçon d'histoire). Dans tous les cas, il s'agit du niveau secondaire inférieur et les élèves ont entre 12 et 14 ans.

### Rancho<sup>2</sup>

- 1J ouais/ et après moi jou:er::/ comme ça:/ . après moi:: une plaxxx de Genève et s'appelait des: .. ((soupir)) des des
- 2En tu dis un **petit mot en portugais** xxxx
- 3J **rancho**
- 4En t'as été [dans un
- 5J [des choses qui: se qui chantent/ après fait des choses/ qui s'est très joli/ comme ça:
- [...]
- 10En t'as été dans une disco/
- 11J non pas[:
- 12En [xxx
- 13J pas hum disco/ danse euh/ à beaucoup de (ton; temps). de ta ta déjà venu\ .. mhm .. les groupes/
- 14En oui::/
- 15J des **ronches**/ comme ça:
- 16En mhm mhm [pis c'est
- 17EQ [c'est des danses portugaises/
- 18J ouais
- 19En c'était de la musique portugaise/ c'était une fête portugaise/ [y avait une fête portugaise à Genève/ c'est pour ça que tu es allé/

(corpus PNR 33)

Dans cette séquence, l'élève J doit raconter son week-end, activité prototypique de certaines approches communicatives en didactique des langues secondes. Face à ses difficultés, l'enseignant l'autorise, en 2, à recourir au portugais, sa L1. Par cette stratégie, il s'appuie sur une intercompréhension supposée entre les deux langues. Cependant, le terme *rancho*, produit par l'élève en 3, n'est pas immédiatement interprétable en français dans le contexte en question. En et J déploient alors diverses stratégies pour tenter de parvenir à s'entendre. En 15, J recourt à son tour à l'hypothèse de proximité linguistique en proposant *ronche, comme ça* (« quelque chose comme ça ») renforçant l'idée d'un tâtonnement morphologique fixé toutefois sur une même base lexicale. La suite de la séquence ne permet pas de savoir si la compréhension a réellement progressé, mais la communication n'a jamais été interrompue. L'intérêt de cet extrait réside dans le fait que la proximité ressentie entre deux langues donne lieu à des stratégies diversifiées de compréhension et de production, quelle qu'en soit l'issue effective. Dans le cas présent, si l'intercompréhension ne marche pas vraiment, elle est immédiatement recherchée dans une démarche conjointe et sur la base d'hypothèses judicieuses quant aux **rappports interlinguistiques**.

### Reproduction

- 1En c'est bien . la 'reproduction'\... la '**reproduction**'. en polonais nous avons le mot '**reprodukcja**' mais c'est quoi/.. co to jest reprodukja / (qu'est-ce que c'est la reproduction)
- 2E1 (brouhaha)

### <sup>2</sup> Conventions de transcription

. . . . (2")	pauses plus ou moins longues	^	intonation, montante et descendante
:	allongement de la syllabe	BLA	emphatisation
[	chevauchement	<bla>	transcription phonétique
(bla?)	transcription incertaine	X	segment non compris

- 3En nie nie to jest od-:XXX reprodukcja . gdzie sie widzi reprodukcje (ça ne vient pas de là, la reproduction, où est-ce qu'on trouve une reproduction)
- 4E1 w muzeum (dans un musée)
- 5En obrazu . w muzeum . odtworzenie czegos prawda/. nie rozmnazanie . nie mowimy o reprodukcji. jesli ktos tłumaczy slowo la reproduction na reprodukcje to jest nie prawidlowo. reprodukcje mamy w muzeum . (le tableau dans le musée, la reproduction de quelque chose n'est-ce pas? non, **pas la multiplication**, nous ne parlons pas de la reproduction, si quelqu'un traduit le mot "reproduction" en polonais "reprodukcja", ce n'est pas correct, nous avons une reproduction dans un musée) en polonais dans un museum . (X) reproduction de tableaux . mais sinon le verbe/ . ou le nom/ (XX) la reproduction-'(rozmnazanie)'
- (corpus Varsovie<sup>3</sup>)

Cette séquence, tout comme la suivante, sont tirées d'une leçon de biologie sur les fonctions vitales. La classe travaille en français L2 mais recourt régulièrement au polonais L1. L'enseignante initie souvent elle-même ces alternances, dans un but qui semble aller au-delà de la simple clarification linguistique.

L'enjeu porte ici sur la fonction de reproduction. Si le système éducatif bilingue polonais oblige l'enseignante à fournir aussi les termes spécialisés en L1 (les élèves doivent pouvoir passer l'examen de « matura » en polonais), il n'exige pas le travail linguistique proposé pourtant ici de manière très intéressante. En effet, En amène les élèves sur une zone d'intercompréhension entre français et polonais, langues pourtant non directement voisines. Elle suscite un rapprochement entre *reproduction* et *reprodukcja* et en montre tout de suite l'inappropriété dans le contexte en question. Le terme polonais désigne effectivement une reproduction artistique, dans un musée (*w muzeum*) et non le phénomène biologique, traduit par *rozmnazanie*.

La stratégie d'intercompréhension, si elle ne se révèle pas directement utile pour interpréter le terme *reproduction*, offre tout de même un service par détour. D'une part, elle est légitimée comme stratégie d'enseignement/apprentissage et, de l'autre, elle sert à fixer, même par la négative, des connaissances. Elle peut ainsi consolider autant une **culture didactique** que **linguistique** et, en l'occurrence, présente même un intérêt pour le contenu de la discipline (la biologie), qui profite au passage d'une mise en rapport entre deux notions séparées en L1 et associées en L2 et entretenant à coup sûr un air de famille.

#### *Locomotion*

- 1En alors ensuite\, vous allez parler . des **MOUVEMENTS** . c'est parfait. 'mouvements' (X) donnez tout de suite parce que vous l'avez déjà dit . le mouvement (4,5 secondes) et peut-être que vous avez (?encore) un autre verbe que vous pouvez reconnaître . si vous pensez .. à ... (X) en polonais . la machine qui::: . si vous prenez le train . la machine qui tire le train en polonais/ (3 secondes) ciuchcia (*la locomotive* – argot enfantin)
- 2E1 (X)
- 3En albo/. pociag (*ou bien . le train*)
- 4E1 pociag (*le train*)
- 5En pociag (*le train*) en français la/
- 6E1 **lokomotywa** (*la locomotive*)
- 7En lokomotywa (*locomotive*) en français **locomotion** la locomotive/ très bien . la locomotive . le mouvement . c'est autrement c'est la locomotion\ (3 secondes) (XX) ce qu'on a dit avant po prostu byśmy przetłumaczyli jako (*nous allons le traduire tout simplement comme...?*)
- 8E1 (ruch)/ (*le mouvement*)

<sup>3</sup> Gajo, L. (dir.) (2005). *Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne*. Varsovie : Ambassade de France et CODN (Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli), 114 p. ISBN 83-87958-80-8.

- 9En ruch oczywiście ruch\ (*le mouvement, bien sûr, le mouvement*) ... donc ici vous avez deux verbes: vous avez deux termes que vous pouvez utiliser (X) noms (XXX) le **mouvement** la **locomotion** . et le verbe/. on a déjà (XX) compliqué . le verbe (X) tout ça c'est/  
 10El (?se déplacer)  
 11En **se déplacer** . oui . une plante on peut pas dire qu'elle se déplace . c'est trop dire déjà . la plante elle ne se déplace pas tellement mais elle/(4 secondes) ça commence par 'b' (3 secondes) (XXX) bou-:/  
 12El (?X)  
 13En '**bouger**'\.. 'bouger' . donc c'est bon . 'bouger'\ (corpus Varsovie)

Toujours dans la même leçon, nous en sommes maintenant à une autre fonction vitale, le mouvement. Sans doute dans le but d'enrichir autant le concept de « mouvement » que le lexique disponible pour les élèves, l'enseignante suscite la recherche de termes alternatifs. De nouveau, elle encourage une stratégie de rapprochement interlinguistique en partant du polonais *lokomotywa* pour revenir au français *locomotion* par l'intermédiaire de *locomotive*. Elle peut alors mettre en relation *mouvement* et *locomotion* et les traiter dans leur insertion disciplinaire en biologie. Elle demande pour ce faire le recours aux verbes correspondants, sans doute plus accessibles pour les élèves. Un de ceux-ci produit *se déplacer*, linguistiquement correct mais posant des problèmes d'application au concept travaillé par la discipline. En effet, une plante ne se déplace pas, bien qu'elle vive. Il s'agit alors de trouver un autre terme, hyperonymique, et l'enseignante finit par le fournir en 13 (*bouger*). Dans cet extrait, le recours à une stratégie d'intercompréhension dépasse les besoins immédiats de la communication, mais contribue à construire, d'une part, une véritable **éducation (inter)linguistique** (voir Calvé, 1988, pour cette notion) chez l'élève et, d'autre part, un argument utile pour le **savoir lié à la discipline**. Au passage, rappelons que les termes savants (par exemple *locomotion*) se laissent plus facilement interpréter dans une langue inconnue que les termes communs.

#### *Partigiani*

- 1EnsF (*rit*) alors euh . c'est joli parce que Francesca elle s'interroge sur le lexique . et elle a fait une hypothèse/e::t . elle voulait rendre . en français le mot partigiani . et maintenant elle m'a appelée et elle m'a dit comment on dit comme ça en français/. parce que elle elle a écrit les <partiZÃ> . e::t est-ce que quelqu'un [sait déjà&& déjà entendu/  
 2Classe [(chevauchements simultanés sur 2 secondes)  
 3EnsF puisque ça nous y reviendrons  
 4EnsH oui . eu::h vous pouvez . utiliser quand même le mot en italien et ensuite le développer en français hein y a pas de problème . [mais bon (X) même  
 [...]  
 13EnsF selon toi PARTisans  
 [(interactions en arrière-plan avec quelques élèves, brouhaha inaudible) (XX)  
 14EnsH alors Michael [il dit:  
 [...]  
 30EnsH [nous verrons qu'il y a un autre terme pour indi-: indiquer les partisans hein je n(e) sais pas si quelqu'un le connaît déjà il y a un autre terme .. [qui commence par 'm'  
 [...]  
 48EnsF qu'est-ce que tu as trouvé/  
 49Elève partisan  
 50EnsF seulement partisan/  
 51Elève <mequisar>  
 52EnsF <mequisar>/  
 53Elève non .  
 54EnsF [MAqui[sard

- 55EnsH [MA-QUI-SARD  
[...]
- 66EnsF [est-ce que quelqu'un sait . pourquoi ... sait faire des hypothèses sur l'étymologie du mot maquisard/. Michael
- 67EnsH maquis . maquisard . l'étymologie  
[...]
- 79EnsF là c'est (?pour ?dé) couvrir l'identité oui et: mais l'idée de se cacher c'est bien\, sauf que c'est pas [cacher derrière l'identité fausse . [mais/
- 80EnsH [où se cachaient souvent les partisans si quelqu'un a:
- 81M sur la montagne
- 82EnsH sur la monTAgne .
- 83EnsF et qu'est-ce qu'il y a en montagne où je peux me cacher/
- 84M les arbres\le bois\  
[...]
- 129EnsH donc nous avons déjà trouvé oui . ya des buissons ya des arbustes . et ensemble . ils forment le: la tache . hein
- 130EnsF (*en arrière-plan*) de la végétation ça peut être justement
- 131EnsH par exemple . la végétation tyPIQUE de la méditerranée . le long: le bord de la méditerranée . c'est quoi/. in italiano com'è: com'è la:
- 132Classe la macchia
- 133EnsH la macchia . me- DITERranea . c'est quoi la macchia/
- 134Elève (*parmi les autres propositions*) la tache
- 135EnsH tache est . alors . tache c'est quoi/. lui il a: tra:- lui il a traduit . MACchia .. il y a une autre signification . et il a dit tache .. avec un accent ou non/(3 secondes) parce que la . tache aussi il y a différentes significations
- 136Elèves <ta[ə]>  
[...]
- 145EnsH quand je suis sale . j'ai quelque chose sur ma robe . mais moi euh attention je parlais de MACchia mediterranea
- 146Elève ensemble d'arbres
- 147EnsH c'est un ensemble . [d'arbres
- 148EnsF [justement
- 149EnsH et aussi../. de/
- 150Elève [buissons
- 151EnsH [buissons arbustes etcaetera . donc\maquis/
- 152EnsF eh . nous allons nous trouver: nous allons trouver la . définition tu lis Francesca elle a cherché maquis en français
- 153F (*elle lit*) darsi alla macchia&
- 154EnsF [darsi alla macchia
- 155F [&organizzazione clandestina di resistenza durante la seconda guerra mondiale . diventare partigiano andare nella resistenza andare in montagna
- 156EnsF donc vous voyez combien d'infos j'ai à partir [d'un dico
- 157EnsH [vous avez compris/
- 158EnsF . c'est pas seulement la traduction (X) [hein/  
(Corpus Mont-Emilius)

Dans cette classe, deux enseignantes (EnsH : histoire ; EnsF : français) animent une activité didactique sur la Résistance à partir de la célèbre chanson « Bella ciao » et essentiellement en français L2. Ici, l'intercompréhension peut fonctionner largement et les élèves s'en servent spontanément pour produire, même approximativement, *partisan* (1 et 49) à partir de *partigiano*. Toutefois, les enseignantes ne se contentent pas de ce premier niveau d'analyse et sollicitent un autre terme (30 et 50), commençant par « m ».

Le terme recherché, *maquisard*, apparaît alors dès 51, d'abord sous une forme idiosyncrasique, et sera décortiqué à partir de *maquis*. Le travail passe par des **recherches**

**constantes de correspondance** entre italien et français, avec un long échange d'ajustement sur le fait que *macchia* peut traduire aussi bien *tache* que *maquis*, ce deuxième terme, bien que plus proche linguistiquement de son homologue italien, étant visiblement moins familier pour les élèves que le premier (134).

Toutes ces négociations comportent pourtant un intérêt majeur pour la discipline (l'histoire) et le repérage de l'expression *darsi alla macchia* (153) permet d'enrichir le concept de résistance et de partisan (155). Les enseignantes jouent ainsi habilement autant sur les zones de convergence que sur celles de divergence, le processus de **contrastivité** servant la construction des savoirs linguistiques mais aussi disciplinaires. La présupposition de la **proximité** permet un accès rapide à des zones d'intercompréhension et enrichit/facilite les stratégies communicatives à même de gérer la complexité discursive. De son côté, la **distance** interlinguistique entraîne plus facilement un traitement métadiscursif lié, sur le plan linguistique, à une opacité qui, sur le plan disciplinaire, indexe souvent une zone de densité (Berthoud & Gajo, 2005 ; Gajo, 2006) du savoir. La distance stimule ainsi le processus de conceptualisation.

## Conclusion

Le travail interlinguistique représente à coup sûr un intérêt majeur en didactique des langues. Il correspond d'ailleurs à une démarche pour ainsi dire naturelle dans les pratiques communicatives exolingues et en situation d'apprentissage, basées sur des liens entre saillance et arrière-plan (Py, à paraître). L'encourager à l'école entraîne d'évidents bénéfices curriculaires (niveau *macro*), mais aussi des bénéfices pour l'éducation didactique, linguistique et cognitive de l'élève, qui disposera de ressources supplémentaires (niveau *micro*) dans la gestion de ses tâches et la mise en place de son apprentissage. On rejoint par là les préoccupations de la didactique intégrée.

Le processus d'intercompréhension s'appuie en outre sur la contrastivité, en relative indépendance avec la proximité objective entre deux ou plusieurs langues, l'écart typologique fonctionnant en termes de degré plus que de nature. Il s'applique aussi à des tâches « à contenu » et entretient par là des liens évidents avec l'enseignement bilingue.

La stratégie d'intercompréhension demeure intéressante dans la mesure où elle fournit des outils supplémentaires à la construction du langage et du savoir, et à condition qu'elle n'entretienne pas une illusion de transparence linguistique. De cette manière, elle permet alors d'aller plus vite à l'essentiel et correspond à une économie stratégique. Mais son effet de catalyseur au niveau global ne saurait faire l'économie d'une majeure problématisation des faits de langue au niveau local.

## Bibliographie

- Bakhtine, M. (1979). Le problème du texte en linguistique, philologie et dans les autres sciences humaines. Essai d'analyse philosophique (titre traduit). In Bakhtine, M. publié par Bocharov, S. G. (éd.), *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Berthoud, A.-C. & Gajo, L. (2005). Traitement des arguments et de leur mise en texte dans le processus de rédaction conversationnelle : continuité entre objets linguistiques et non linguistiques. In Bouchard, R. & Mondada, L. (éds), *Les processus de la rédaction collaborative* (pp. 201-225). Paris : L'Harmattan.
- Billiez, J. (éd.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Université Stendhal-Grenoble III: CDL-LIDILEM.
- Calvé, P. (1988). Immersion: How High Will the Balloon Fly? Réflexions sur une aventure

- pédagogique. In Calvé, P. (éd.), *Aspects of/de l'immersion*. Toronto: Conseil ontarien de recherches pédagogiques.
- Cavalli, M. et al. (2003). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*, IRRE-VDA, Documents.
- Croitoru, C. (2007). Expériences bilingues au collège. Communication aux *Journées de la francophonie*, XIIe édition, Iasi, 29-31 mars 2007.
- Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité revisitée. *Etudes de linguistique appliquée* 104, 393-400.
- Gajo, L. (1996). Le bilingue romanophone face à une nouvelle langue romane: un atout bilingue doublé d'un atout roman? *Etudes de linguistique appliquée* 104, 431-440.
- Gajo, L. (2003). Pratiques langagières, pratiques plurilingues: quelles spécificités? quels outils d'analyse? Regards sur l'opacité du discours. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 38.
- Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématique, opacité, densité. *Education et sociétés plurilingues* 20, 75-87.
- Harley, B. (1993). Instructional Strategies and SLA in Early French Immersion. *Studies in Second Language Acquisition* 15/2, 245-259.
- Lüdi, G. & Py, B. (2002, 1<sup>ère</sup> édition 1986). *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Meissner, F.-J. (2007). Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Werlen, E. & Weskamp, R. (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte* (pp.81-101), Sprachenlernen Konkret, Band 3. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Moore, D. (éd.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, coll. Essais.
- Py, B. (2004, 1<sup>ère</sup> édition 1992). Acquisition d'une langue étrangère et altérité. In Gajo, L. et al. (éds), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés* (pp. 95-106). Paris : Didier, coll. LAL.
- Py, B. (à paraître). Les données orales exolingues entre magma verbal, interlangue et langue. *Cahiers de l'ILSL* 23.
- Py, B. (éd.) (2000). *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme*. *TRANEL* 32.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier-Crédif, coll. LAL.
- Shklovsky, V. (1988, 1<sup>ère</sup> édition 1917). Art as Technique. In Lodge, D. (Ed.), *Modern Criticism and Theory: A Reader* (pp. 15-30). London: Longman.