

heteroglossia



QUADERNI DI LINGUAGGI E INTERDISCIPLINARITÀ.
DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE, DELLA
COMUNICAZIONE E DELLE RELAZIONI INTERNAZIONALI.



Heteroglossia n. 16

Langues et cultures dans l'internationalisation
de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle

Volume II. Analyser les politiques linguistiques:
études de cas sur le plurilinguisme et l'anglais

Françoise Le Lièvre, Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard,
Christiane Fäcke, Lisbeth Verstraete-Hansen (eds.)

eum

Università degli Studi di Macerata

Heteroglossia n. 16

Quaderni di Linguaggi e Interdisciplinarità. Dipartimento di Scienze Politiche, della Comunicazione e delle Relazioni Internazionali.

Direttore:

Hans-Georg Grüning

Comitato di redazione:

Mathilde Anquetil (segreteria di redazione), Alessia Bertolazzi, Ramona Bongelli, Ronald Car, Giorgio Cipolletta, Lucia D'Ambrosi, Armando Francesconi, Hans-Georg Grüning, Danielle Lévy, Natascia Mattucci, Andrea Rondini, Marcello Verdenelli, Francesca Vitrone, Maria Letizia Zanier.

Comitato Scientifico

Mathilde Anquetil (Università di Macerata), Alessia Bertolazzi (Università di Macerata), Ramona Bongelli (Università di Macerata), Giorgio Cipolletta (Università di Macerata), Edith Cognigni (Università di Macerata), Lucia D'Ambrosi (Università di Macerata), Lisa Block de Behar (Universidad de la Republica, Montevideo, Uruguay), Madalina Florescu (Universidade do Porto, Portogallo), Armando Francesconi (Università di Macerata), Aline Gohard-Radenkovic (Université de Fribourg, Suisse), Karl Alfons Knauth (Ruhr-Universität Bochum), Claire Kramsch (University of California Berkeley), Hans-Georg Grüning (Università di Macerata), Danielle Lévy (Università di Macerata), Natascia Mattucci (Università di Macerata), Graciela N. Ricci (Università di Macerata), Ilaria Riccioni (Università di Macerata), Andrea Rondini (Università di Macerata), Hans-Günther Schwarz (Dalhousie University Halifax), Manuel Angel Vasquez Medel (Universidad de Sevilla), Marcello Verdenelli (Università di Macerata), Silvia Vecchi (Università di Macerata), Geneviève Zarate (INALCO-Paris), Andrzej Zuczkowski (Università di Macerata), Maria Letizia Zanier (Università di Macerata).

isbn 978-88-6056-562-4

Prima edizione: aprile 2018

©2018 eum edizioni università di macerata

Centro Direzionale, Via Carducci snc – 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://eum.unimc.it>

Indice

- 9 Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard, Christiane Fäcke, Françoise Le Lièvre, Lisbeth Verstraete-Hansen
Introduction
- III. L'anglais dans les contextes plurilingues franco-phones
- Françoise Le Lièvre, May Mingle
- 25 L'anglais et les langues ghanéennes: entre concurrence et complémentarité. Une étude à l'Université du Ghana, Legon
Hugues Carlos Gueche Fotso
- 65 Politiques linguistiques universitaires au Cameroun: le cas de l'université de Bamenda à travers une étude de la cohabitation du français et de l'anglais dans les classes
Jean Chrysostome Nkejabahizi
- 85 La Mondialisation linguistique, pourquoi l'Afrique reste muette?
Dorothée Ayer
- 101 La tentation de l'anglais dans un contexte officiellement bilingue (allemand/français)
- IV. Internationalisations plurilingues
- Cristina Brancaglione
- 125 Internationalisation des études: l'expérience du master franco-italien «Langues, Traduction et Culture»
Angela Erazo Muñoz, Cristiana Vieira
- 143 Le plurilinguisme dans le cadre académique et de mobilité MERCOSUR: le cas de l'Université Fédérale d'Intégration Latino-Américaine

V. L'anglais comme langue-pont vers le plurilinguisme

- Teresa Maria Wlosowicz
 163 L'acquisition du français, de l'allemand et du russe comme L3 après l'anglais comme L2 par les étudiants polonais: les interactions interlinguales et le rôle de la conscience linguistique
- Eftychia Bélia
 183 Une compétence métalinguistique plurilingue au confluent des représentations et savoirs langagiers. Le rôle de l'anglais L2 pour le développement d'une compétence métalinguistique plurilingue dans un contexte d'apprentissage du français L3
- Claudia Elena Dinu, Ioana Cretu, Rodica Gardikiotis, Anca Colibaba
 199 Les projets européens INTEGRA, GLOTTODRAMA et TAKE CARE à l'Université médicale de Iași, Roumanie, ou comment articuler l'anglais au plurilinguisme dans des projets multilingues

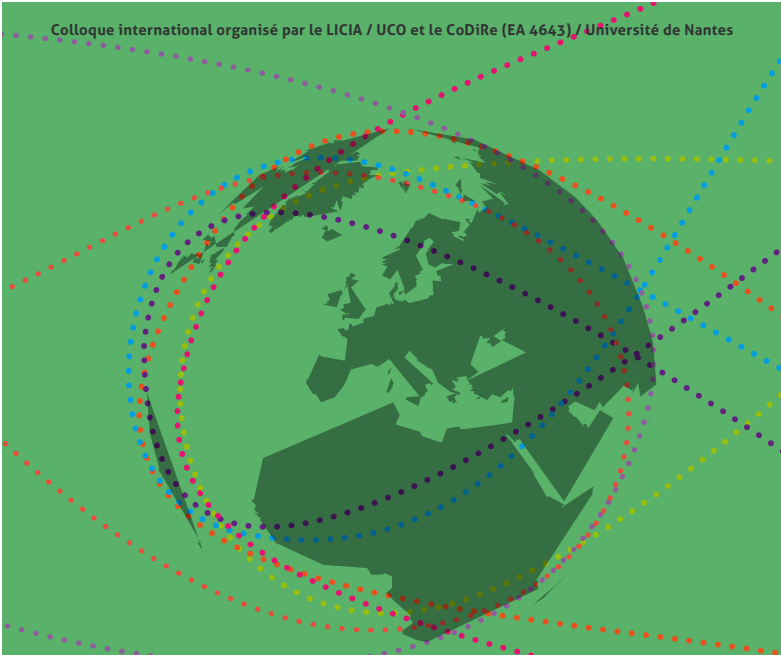
VI. Promotion et outils de l'intercompréhension

- José Manuel Arias Botero
 217 L'intercompréhension comme dispositif de préparation pluri-lingue à la mobilité. Une alternative au "tout anglais"?
- Fabrice Gilles
 233 Analogies interlinguistiques dans le domaine de la santé. Méthodologie d'élaboration d'un interlexique anglaise-spagnol-français-italien portugais
- Jean-Michel Robert
 247 Anglais, intercompréhension et plurilinguisme. Enseignement / apprentissage de la compréhension écrite du français langue étrangère à un public anglophone par l'intercompréhension

VII. Formation des enseignants en anglais international

- Norah Leroy
 265 Recent policy in modern foreign language teacher training-provision in primary education in France: linguistic opportunity or linguistic inequality?
- Lucielen Porfirio
 287 Teachers' education and the concept of ELF: a contribution to the reflection of pre service teacher

Colloque international organisé par le LICIA / UCO et le CoDiRe (EA 4643) / Université de Nantes



LE PLURILINGUISME, LE PLURICULTURALISME ET L'ANGLAIS DANS LA MONDIALISATION

Dispositifs, pratiques et problématiques de l'internationalisation de l'enseignement supérieur européen

7-10 OCTOBRE 2015

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE L'OUEST, ANGERS, FRANCE

WWW.UCO.FR/EVENEMENTS/ANGLAISUP

Contact : organisation.colloqueanglaissup@uco.fr | 02 41 81 66 00



CoDiRe

AGENCE
UNIVERSITAIRE
DE LA PARTICIPATION

AFFOI
Association des
Francophones
Fondateurs de
l'Organisation Internationale



Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle

Françoise Le Lièvre, Mathilde Anquetil,
Martine Derivry-Plard, Christiane Fäcke, Lisbeth Verstraete-Hansen (éds.)

Volume I

(Re)penser les politiques linguistiques : anglais et plurilinguisme

Berne : Peter Lang, Editions scientifiques internationales, Collection *Transversales*, n°46

ISBN: 978-3-0343-3016-9

coord. Françoise Le Lièvre

Introduction : Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard, Christiane Fäcke, Françoise Le Lièvre,
Lisbeth Verstraete-Hansen

I. L'internationalisation et l'anglais

Christophe Charle : *L'internationalisation des universités XIXe-XXIe siècles*

Claude Truchot : *Internationalisation, anglicisation et politiques publiques de l'enseignement
supérieur*

Rosemary Salomone : *The rise of global English. Challenges for English-medium instruction and
language rights*

Gilles Forlot : *English in the Educational Expanding Circle: Power, Pride, and Prejudice*

Pierre Frath : *L'anglicisation comme phénomène anthropologique*

Michele Gazzola : *Les classements des universités et les indicateurs bibliométriques: quels effets
sur le multilinguisme dans l'enseignement et la recherche ?*

II. Relever le défi du plurilinguisme

Konrad Schröder : *Trying to Reconcile European Language Politics and Linguistic Realities in a
World of Globalization*

Marie-Françoise Narcy-Combes, Jean-Paul Narcy-Combes : *De la didactique des langues à la
didactique du plurilinguisme*

Franz-Joseph Meissner : *Eurocomprehension – the possible impacts on European democracy*

Postface : Olga Galatanu

José Manuel Arias Botero

Université de Reims-Champagne Ardenne – URCA, France

L'intercompréhension comme dispositif de préparation plurilingue à la mobilité. Une alternative au “tout anglais”?

Résumé

Le nombre d'étudiants bénéficiant du programme de mobilité ERASMUS atteint désormais des chiffres record. Cependant, la grande majorité des étudiants choisit toujours les mêmes pays, cinq sur les trente-trois participant au programme. L'une des principales raisons de ce phénomène est la méconnaissance des langues des autres pays (Capucho 2011).

Pour contrer cette tendance, des universités des autres pays proposent des programmes en anglais pour les étudiants étrangers. Mais est-ce la seule solution? Notre hypothèse est que l'intercompréhension comme approche didactique plurilingue dans l'enseignement de langues étrangères peut constituer pour ces pays une opportunité de promouvoir leurs langues et cultures. L'IC pourrait offrir une alternative au «tout anglais» dans les cursus proposés aux étudiants étrangers. Ceci permettrait de concilier le désir d'attirer des étudiants étrangers et la diffusion de la langue locale. Il s'agit de promouvoir le plurilinguisme au sein de l'UE par la démocratisation et la meilleure répartition des mobilités au niveau européen dans l'enseignement supérieur. L'IC répond donc aux objectifs des institutions européennes (Conseil de l'Europe, Commission Européenne, etc.) relatifs à la promotion de la diversité linguistique et l'apprentissage des langues au sein de l'UE (avec notamment ERASMUS).

Resumen

El número de estudiantes que se ha beneficiado con programa de movilidad ERASMUS alcanza actualmente cifras récord. Sin embargo, la gran mayoría de estos estudiantes escoge siempre los mismos países de destino, que no superan los cinco de los treinta y tres que participan en dicho programa. Una de las principales razones de este fenómeno es el desconocimiento de las lenguas de los demás países (Capucho 2011).

Para contrarrestar esta tendencia, varias universidades de estos últimos países han decidido proponer programas en inglés dirigidos a los estudian-

tes extranjeros. Pero cabe preguntarse si esta es la única solución. Nuestra hipótesis es que la intercomprensión como método didáctico plurilingüe en la enseñanza de lenguas extranjeras puede constituirse en una oportunidad para la promoción de las lenguas y culturas de estos países. La IC podría ofrecer una alternativa a la tendencia del “todo-en-inglés” en los cursos que se ofrecen a los estudiantes extranjeros. Esto permitiría conciliar el deseo de atraer cada vez más estudiantes extranjeros con el de difundir la lengua local. Se trata en este caso de promover el plurilingüismo en la UE por medio de la democratización y la mejor repartición de los estudiantes extranjeros a nivel europeo en la educación superior. Des esta manera, la IC responde a los objetivos de las instituciones europeas (Consejo de Europa, la Comisión Europea, etc.) relativos a la promoción de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas extranjeras en la UE (sobre todo con ERASMUS).

En 2012-13, 268 143 étudiants ont bénéficié du programme de mobilité ERASMUS¹; 3,3 millions d'étudiants en 30 ans², un record. On peut donc se féliciter du nombre sans cesse croissant d'étudiants qui partent apprendre une autre langue-culture européenne, accomplissant ainsi l'un des principaux objectifs politiques du Conseil de l'Europe. En effet, l'engagement politique pour le plurilinguisme assumé par le Conseil de l'Europe est illustré par le fait que pour cette institution européenne, le développement et la pratique de l'éducation plurilingue reste l'une de ses plus grandes priorités. Selon le Conseil de l'Europe, le continent européen est une entité multilingue composée des cultures et des langues diverses³. C'est pourquoi le Conseil, à travers le Centre européen pour les langues vivantes⁴, s'est fixé comme objectif de promouvoir une éducation qui contribue à faire de l'Europe une société plurilingue. Cette promotion d'une «éducation plurilingue européenne» vise à encourager la diversité linguistique européenne, la mobilité des citoyens européens,

¹ *Erasmus- Faits, chiffres et tendances. Le soutien de l'Union européenne aux échanges d'étudiants et de membres du personnel de l'enseignement supérieur et à la coopération universitaire en 2012-13.* <http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/facts-figures_fr.pdf>.

² <<http://www.touteleurope.eu/actualite/10-chiffres-sur-le-programme-erasmus.html>>.

³ <<http://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/tabid/1631/language/fr-FR/Default.aspx>>.

⁴ <<http://www.ecml.at/>>.

l'accès à une éducation de qualité pour tous et la cohésion et l'intégration sociales⁵. La langue étant l'un des principaux moyens de connaître l'autre, le plurilinguisme comme objectif et moyen d'enseignement encourage chez l'individu l'ouverture à l'autre, invite au respect mutuel, à la tolérance et à l'ouverture à l'altérité. Ceci ne saurait que contribuer à la construction d'une société plus harmonieuse, qui plus est dans le contexte actuel.

Cependant on constate que les destinations privilégiées sont toujours, dans l'ordre, l'Espagne, l'Allemagne, la France, le Royaume-Uni et l'Italie (cit., p. 10). Les étudiants se concentrent donc dans cinq pays sur trente-trois participants au programme, ce qui constitue «un manque évident d'équité entre les pays, que ce soit au niveau de l'origine ou au niveau de l'accueil des mobilités Erasmus»⁶. Force est de constater que l'un des facteurs principaux qui expliquent ce phénomène, est la barrière que constitue la méconnaissance des langues des autres pays. «Ce n'est pas un hasard que les langues des cinq pays qui sont les plus souvent choisis par les étudiants soient les cinq langues les plus parlées en Europe» (*ibidem*)

Ce constat nous amène à nous demander si les objectifs du Centre européen pour les langues vivantes – à savoir la promotion d'une éducation vraiment plurilingue, de la diversité linguistique européenne, de la mobilité des citoyens européens, de l'accès à une éducation de qualité pour tous et de la cohésion et l'intégration sociales – se concrétisent vraiment sur le terrain de façon démocratique (à égalité de conditions) pour tous les étudiants, enseignants et chercheurs européens d'où qu'ils viennent. Ou bien s'ils ne se traduisent pas, dans les faits, par une réalité qui leur est bien éloignée.

Pour contrer la tendance à une restriction des choix géographiques sur quelques “grands pays”, et faire partie des destinations d'accueil des mobilités européennes, plusieurs universités

⁵ <<http://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/tabid/1631/language/fr-FR/Default.aspx>>.

⁶ Capucho 2011, p. 222.

des pays de LWUTL⁷ ou langues modimes⁸ proposent des programmes en anglais pour les étudiants étrangers. Mais cette démarche vers le “tout anglais” pose question. En effet, se cantonner exclusivement à ce choix n’est-il pas en contradiction avec le plurilinguisme et le pluriculturalisme prônés par le Conseil de l’Europe? Les universités des pays de langues modimes sont de fait confrontées à un choix cornélien: n’accueillir qu’un nombre minime d’étudiants internationaux ou proposer davantage de programmes en anglais afin de promouvoir leur pays comme destination des mobilités.

Or, «depuis 1996 Erasmus finance des cours spécialisés dans les langues les moins répandues et les moins enseignées pour les étudiants partant à l’étranger dans le cadre du programme»⁹. Ces cours excluent évidemment les langues les plus parlées et enseignées en Europe. Le nombre des formations en langues modimes proposées, ainsi que le nombre d’étudiants adhérant à ces cours, n’ont cessé d’augmenter. Ceci constitue une bonne nouvelle pour ce qui relève de la démocratisation du plurilinguisme et de la pluriculturalité. Mais ces cours spécialisés ne concernent pour l’instant que 2,7 % du nombre total d’étudiants participant au programme Erasmus (*Ibidem*). Ainsi, malgré leur succès croissant, une part tout à fait minoritaire des étudiants Erasmus y ont recours. Ce constat nous amène au questionnement suivant: comment faire pour contribuer au développement de ce genre d’initiatives qui visent la promotion des langues et cultures modimes? Comment faire pour que les candidats à la mobilité brisent la crainte que leur inspire l’idée de s’initier à l’apprentissage d’une langue modime et développent des compétences langagières et communicatives suffisantes pour intégrer un contexte académique en langue modime en peu de temps?

Notre hypothèse est que l’Intercompréhension (désormais IC) comme approche didactique plurilingue dans l’enseignement de langues étrangères peut constituer pour les pays des LWUTL ou de langues modimes, une opportunité de promou-

⁷ *Less Widely Used and Taught Languages* (langues moins couramment utilisées et enseignées).

⁸ Langues Moins Diffusées, Moins Enseignées.

⁹ *Erasmus – Faits, chiffres et tendances* 2014, p 16.

voir langue et culture. Elle pourrait être une alternative au “tout anglais” dans les cursus proposés aux étudiants étrangers. Ceci permettrait de concilier attraction pour les étudiants étrangers et promotion de la langue locale. Il s’agit de promouvoir le plurilinguisme au sein de l’UE par la démocratisation et la meilleure répartition des mobilités au niveau européen dans l’enseignement supérieur. L’IC répond donc aux objectifs des institutions européennes relatifs à la promotion de la diversité linguistique et l’apprentissage des langues¹⁰ au sein de l’UE (avec notamment ERASMUS). Elle permet aussi de suivre les recommandations du TNP¹¹ du Conseil Européen pour les Langues¹².

En effet, l’IC comme dispositif de formation plurilingue prend appui sur les connaissances et les compétences langagières présentes chez l’apprenant. Elle favorise le développement (quasi) simultané des compétences de réception et d’interaction écrites et orales plurilingues par une approche actionnelle, en peu de temps. La “méthode intercompréhensive”, qui dans ses débuts se cantonnait à une même famille de langues, a fait l’objet, ces dernières années, d’une recherche visant une application inter-familiale (Capucho, Peismaekers 2008, Meissner 2008). L’IC a ainsi démontré son efficacité comme méthode de formation plurilingue à des langues n’appartenant pas aux “familles” dont l’apprenant connaît au moins l’une des langues. Des expériences de dispositifs de formation “express” de la langue locale des pays de LWUTL, à travers l’IC, pour les étudiants étrangers, ont déjà eu lieu, avec des résultats positifs, notamment au Portugal (Capucho 2011).

Dans le prolongement de ces travaux, nous nous intéressons actuellement à la mise en place d’un dispositif de formation à l’IC visant l’acquisition et le développement des compétences de compréhension et d’interproduction orale en langues romanes. L’objectif de notre recherche est de répondre aux besoins communicationnels d’équipes multinationales dans un contexte

¹⁰ <<http://www.ecml.at/Aboutus/ECMLintheCouncilofEurope/tabid/121/language/fr-FR/Default.aspx>>. (10.01.2016).

¹¹ *Thematic Network Project in the Area of Languages*.

¹² <http://www.celc.org/projects/Past_Projects/TNP_Languages/TNP-3/index.html>. (24.08.2015).

professionnel (enseignants-chercheurs, par exemple). Toutefois, rien n'empêche d'adapter ce genre de dispositif au contexte académique des étudiants candidats à la mobilité. En effet, les besoins en termes de communication sont comparables: dans les deux cas, il s'agit pour les locuteurs de pouvoir construire du sens ensemble en communiquant afin, d'une part de développer une activité ciblée et d'autre part afin de s'intégrer dans un tissu social étranger.

Mais avant d'entrer en matière, il convient de rappeler quelques notions clés sur l'IC, cette approche didactique à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

1. *L'intercompréhension: un concept polysémique*

Depuis ses débuts l'IC, comme objet de recherche dans le domaine de la didactique des langues étrangères, a beaucoup évolué et vu ses acceptions se multiplier. Cette multiplication s'est faite non seulement de façon diachronique mais aussi selon les projets et les objectifs des chercheurs qui se sont penchés sur la question. Dans les premières publications scientifiques sur le sujet l'IC était définie comme le fait de comprendre les langues sans les parler ou les avoir étudiées (Blanche-Benveniste 1997; Slodzian 1997, etc.). Cette acception, à la lumière des nouvelles recherches en la matière, semblerait plus appropriée pour définir le concept de pluri-compréhension – le fait de comprendre ou de développer des compétences en compréhension en plusieurs langues (quasi)simultanément – que celui d'IC. En effet, ce type de définition ne se concentre que sur les activités langagières et compétences de réception. Par conséquent, cela exclut celles de production dans sa langue maternelle (LM). Or, si nous concevons l'IC comme le fait de s'intercomprendre *avec* quelqu'un, il nous faut tenir compte également des compétences de production en LM des interlocuteurs participant à cette interaction exolingue. C'est ainsi que nous pourrions parler de l'IC comme d'une démarche communicative en contexte exolingue. Dans cette démarche et ce contexte, chaque interlocuteur essaie de se faire comprendre dans sa propre langue et/ou les langues pour lesquelles il possède des compétences langagières.

En même temps, chacun des interlocuteurs se donne les moyens de comprendre les langues des autres. C'est dans ce contexte que différentes stratégies de négociation interactionnelle et d'interproduction sont utilisées dans un échange oral plurilingue afin de répondre aux besoins de collaboration communicative des locuteurs (Capucho 2012, Caddéo, Jamet 2013). Nous analysons ces stratégies en observant leurs modalités d'acquisition et de développement dans les interactions orales plurilingues.

Nous nous interrogeons donc, d'une part, sur les différentes stratégies de compréhension dans un échange plurilingue et, d'autre part, sur les différentes stratégies de communication et de coopération. On pourrait citer comme exemple de ces stratégies le fait d'aider l'autre à me comprendre en adaptant mon discours, c'est-à-dire, l'autorégulation, et en utilisant des ressources extralinguistiques afin de construire du sens ensemble. Autrement dit, la «négociation interactionnelle» entre dans les «stratégies d'interproduction» (Capucho 2012) dans un échange oral plurilingue.

C'est donc en adoptant une notion d'IC comme «développement de la capacité à co-construire du sens, dans le contexte de la rencontre entre des langues différentes, et d'en faire un usage pragmatique dans une situation communicative concrète»¹³, que notre recherche a pour objectif de concevoir et de mettre en place un dispositif d'intercompréhension orale en langues parentes visant à développer des compétences d'interproduction et des compétences partielles de compréhension orale (Caddéo, Jamet 2013)

2. *Analyse de corpus*

Mais pour ce faire, il fallait commencer par analyser les moyens d'acquisition et de développement de ces stratégies

¹³ Cela place l'IC dans au coeur de la perspective actionnelle, qui considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Capucho 2004, p. 86.

dans les interactions orales plurilingues. A cet effet, deux corpus d'analyse ont été constitués.

2.1. *Premier corpus – en contexte universitaire*

Ce premier corpus a été constitué dans le cadre de la formation à l'Intercompréhension en langues romanes du département LANSAD de Lyon 2, durant le deuxième semestre de l'année universitaire 2012-2013. Le cadre de la formation à l'IC en langues romanes de Lyon 2 a permis de recruter un public voulant s'initier à l'IC en langues romanes. Nous avons proposé aux étudiants composant ce premier groupe d'analyse, de réaliser un travail en IC en interaction orale en face-à-face, dans le cadre de leur formation, en parallèle à leur travail en IC écrite sur la plateforme Galanet. Ce travail a été possible grâce à la présence dans le groupe de plusieurs apprenants venant de différents pays romanophones. Ces pays étaient les suivants: Espagne, Brésil, Mexique et Roumanie. Ces apprenants étrangers s'ajoutaient aux apprenants français inscrits à la formation¹⁴.

Dans un premier temps, nous avons créé des situations de communication propices aux interactions orales. Ces situations avaient toujours pour but d'amener les apprenants à échanger pour accomplir des tâches ou pour résoudre des problèmes. Par exemple: trouver un logement sur Lyon en collocation, organiser des vacances ensemble, etc. Ceci les a contraints à se donner les moyens de comprendre et de se faire comprendre afin d'arriver à un accord. En tout, nous avons mis en place, dans le cadre de cette formation à l'IC, un travail sur trois situations entre fin janvier et début avril 2103, correspondant à trois TD sur un total de douze dans le semestre¹⁵.

¹⁴ Sur un total de 14 effectifs permanents, on comptait: 6 hispanophones, 5 francophones, 1 roumanophone, 1 catalanophone, 1 lusophone. Pour les activités orales, nous avons compté sur la présence d'un collègue catalaniste.

¹⁵ Les autres séances ont été consacrées à: l'introduction et la présentation des différents concepts et approches de l'IC; l'évaluation sommative; le travail en IC écrite sur Galanet (plateforme en ligne de formation à l'IC en langues romanes, de contenu obligatoire dans le programme du cours).

Ensuite deux entretiens individuels ont eu lieu avec deux étudiantes, une Brésilienne et une Roumaine, portant sur les choix de communication qu'elles ont opérés lors de leurs interactions et sur les stratégies de compréhension qu'elles ont utilisées pour réussir à co-construire du sens dans l'acte interactionnel.

Les échanges ont eu lieu lors des trois situations d'interaction en face à face. Les interactions ont été filmées. Dans le cadre des entretiens, nous avons demandé aux étudiantes de visionner les vidéos des interactions où elles sont intervenues, et de commenter les moyens qu'elles se sont donnés pour comprendre et se faire comprendre pour arriver à un accord. Le but était de connaître et d'analyser les choix qu'elles avaient faits à chacune de leurs interventions. Ces entretiens ont été également enregistrés afin de pouvoir les exploiter dans leur intégralité. Nous avons pu observer dans l'échange entretenu entre les deux étudiantes en question des stratégies d'interproduction et de négociation du sens. Parmi les stratégies d'interproduction de la part de l'étudiante roumaine, nous avons remarqué les stratégies de production en LM à l'attention de l'étudiante brésilienne, qui ne connaît pas le roumain. La mise en place de ces stratégies de production en LM a impliqué, de la part de l'étudiante roumaine, un effort de cohérence entre le contenu de ce qu'elle voulait dire, et la façon dont elle le disait; elle a dû aussi porter une attention particulière aux réactions de l'autre étudiante pour vérifier le succès ou non de ces stratégies: il fallait que ses propos soient compris par son interlocutrice. Parmi ces stratégies, elle a employé la simplification lexicale en privilégiant les éléments transparents; la simplification syntaxique ou morphologique; la clarté de l'articulation et la diminution de la vitesse du débit de parole; l'utilisation du langage non verbal avec des gestes illustreurs. De la part de l'étudiante brésilienne nous avons pu observer la traduction consécutive simple de ses propos en plusieurs langues, la reformulation en langue maternelle et en L3 (espagnol) des propos du locuteur et l'utilisation du langage non verbal avec des gestes illustreurs.

Quant aux stratégies de négociation du sens, employées lorsqu'il y avait des problèmes de compréhension et/ou de collaboration actionnelle, nous avons observé que les étudiantes pra-

tiquaient toutes deux la reconnaissance explicite des problèmes de compréhension.

2.1.1. *Bilan (partiel) du corpus 1*

Une évaluation formative et une évaluation sommative ont été mises en place. L'évaluation formative a consisté en une table ronde portant sur une évaluation de la formation, d'une part; d'autre part, sur une analyse métacognitive du travail personnel des étudiants, et de leurs acquis en fin de formation. Ensuite, chaque apprenant a effectué sa propre autoévaluation d'apprentissage à l'aide d'un questionnaire. L'évaluation sommative a consisté en un test de CE plurilingue + CE et CO dans la langue choisie.

Les conclusions générales de l'évaluation de la formation et des apprentissages des participants ont été très satisfaisantes. D'un point de vue quantitatif, la totalité des apprenants a atteint ses objectifs, qui variaient en fonction de leurs profils respectifs et avaient été définis en amont (certains visant un niveau A2/B1 dans une langue méconnue, d'autres un niveau B2 en raison de leur bagage linguistique propre, de leurs objectifs personnels, etc). Malgré le nombre réduit d'individus composant cet échantillon d'analyse, cette unanimité ne laisse pas d'être satisfaisante. D'un point de vue qualitatif, tous les étudiants ont dit être très satisfaits de la formation. Les motifs de satisfaction évoqués portaient d'abord sur l'éveil aux langues: la formation leur a permis de se sentir plus proche des autres langues / cultures qu'auparavant. Deuxièmement, la mesure de la satisfaction portait sur la prise de conscience de compétences méconnues: la formation a permis aux apprenants d'exploiter ces compétences jusque là ignorées, et d'en construire de nouvelles. Troisièmement, la satisfaction portait sur la prise de conscience de l'importance de l'anticipation / la planification¹⁶ dans le processus d'apprentis-

¹⁶ Stratégie d'apprentissage consistant à se fixer des objectifs, à prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication. Cette stratégie peut se révéler fort utile quand il s'agit de prévoir le contenu d'un discours oral ou écrit à partir du contexte ou à en saisir les points importants.

sage. Quatrièmement, le renoncement à l'idée du locuteur – “auditeur idéal” comme objectif de l'apprentissage de langues. Les participants ont reconnu que la formation leur a fait accepter que «pour comprendre, on peut ne pas tout comprendre»; et qu'entre «je ne sais rien» et «je sais tout», il y a un éventail de potentialités correspondant au développement partiel des compétences.

2.1.2. *Conclusions*

Les stratégies de compréhension et de communication orales développées par les étudiants permettent la construction de compétences de compréhension et d'interaction plurilingues durables. L'analyse de ces stratégies a permis de concevoir des interventions pédagogiques pour en favoriser le développement et la prise de conscience, d'une part; et pour évaluer leur rentabilité avec les apprenants et leur fournir des rétroactions appropriées, d'autre part. Ainsi, après une interaction orale où les apprenants devaient accomplir une tâche finale en collaboration, nous avons organisé un travail de réflexion individuelle puis collective sur le déroulement de l'interaction et des variables qui y étaient intervenues. Cette réflexion a permis l'identification des difficultés d'accès au sens; l'identification des moyens utilisés pour surmonter ces difficultés, et l'identification de ce qui a permis d'arriver à un accord à la fin d'une négociation

Afin de confirmer les conclusions de notre travail, il reste à mettre en place une évaluation plus détaillée avec des outils appropriés/descripteurs pour l'interaction.

2.2. *Deuxième corpus – en contexte professionnel*

Le deuxième corpus a été constitué dans le cadre d'une formation à l'IC en langues romanes d'équipes professionnelles multinationales¹⁷, issues des cinq pays romanophones euro-

¹⁷ Projet CINCO (Coopération en Intercompréhension. Réseau de formation à l'Intercompréhension entre utilisateurs de langues romanes) de l'association Mondes Parallèles.

péens¹⁸. Il s'agit d'un échange oral plurilingue en face à face entre membres de ces différentes équipes, portant sur une évaluation de la formation suivie, et sur une analyse métacognitive sur leur travail personnel et leurs acquis à la fin de cette formation. Ces échanges ont eu lieu à Marseille les 24 et 25 octobre 2013.

Ces échanges ont été filmés et transcrits afin d'en savoir davantage sur les choix de communication que les participants ont opérés et sur les stratégies de compréhension qu'ils ont utilisées pour réussir à préparer la table ronde qu'ils ont présentée par la suite. Le contenu de ces échanges a été d'autant plus intéressant pour l'analyse de données qu'ils portaient sur une évaluation de la formation que les participants avaient suivie, et sur une analyse métacognitive sur leur travail personnel et leurs acquis à la fin de cette formation.

Les données de ce corpus sont encore en cours d'analyse. L'idée est de les comparer aux résultats obtenus à partir des interactions des étudiants à Lyon 2. L'objectif est de caractériser la problématique communicative des interactions plurilingues afin de proposer une didactique pour ce type d'interactions par le biais de l'IC, faisant de cette dernière une finalité pragmatique professionnelle visant un «changement de pratiques communicatives en contexte professionnel où les apprenants deviendront des utilisateurs socialement contextualisés» (Capucho 2012).

Conclusion: pourquoi l'intercompréhension comme dispositif de préparation plurilingue à la mobilité. Une alternative au "tout anglais"?

L'intercompréhension permet de faire tomber les barrières affectives car elle permet de «mettre l'accent sur des répertoires pluriels, asymétriques, instables», ainsi que de mettre en cause la conception du «locuteur-auditeur idéal»¹⁹. Ce faisant, l'IC permet de lutter contre les sentiments négatifs concernant l'apprentissage des langues étrangères: manque de confiance, peur de

¹⁸ 7 participants dont 3 italophones, 1 francophone, 1 hispanophone, 1 lusophone, 1 roumanophone, plus une modératrice française enseignante d'IC en Italie.

¹⁹ Lüdi, Py 2002, p. 46.

s'exprimer devant les autres, frustrations des expériences négatives liées à l'apprentissage, etc. Le déblocage de ces "barrières affectives" augmente les possibilités d'un apprentissage réussi (Capucho 2011). L'IC conçoit les langues comme des espaces ouverts et dynamiques (Escudé 2011) et contribue à renforcer les connaissances sur la culture des langues auxquelles les apprenants sont exposés, en vue de promouvoir la compréhension et les échanges interculturels. Par ailleurs, l'IC permet d'accéder plus facilement aux langues modimes en prenant appui sur des langues "plus connues" appartenant à la même famille, ce qui permet de promouvoir la langue et la culture de ces pays.

Au niveau des compétences, l'IC permet aux apprenants qui n'ont pas de formation linguistique particulière «d'évoluer malgré cela dans la compétence pragmatique d'une interaction en langues»²⁰. La dissociation des compétences concernant les activités langagières – l'un des principes de l'IC – permet le développement (quasi)simultané des compétences de réception plurilingues écrites et orales en peu de temps. L'IC favorise également le développement des compétences communicationnelles durables (d'autorégulation, de négociation, d'interproduction, de compréhension, etc.), et la construction de compétences langagières sociolinguistiques et pragmatiques durables – telles que définies par le CECRL²¹. La réussite de la négociation dépend en effet de la capacité à s'adapter aux autres. Par ailleurs, l'IC encourage la mise en place de stratégies métacognitives, favorisant le développement de l'autonomie chez l'apprenant/utilisateur. Il apprend à apprendre. Ceci permet de développer des compétences d'apprentissage des langues durables.

²⁰ Escudé 2011, p. 134.

²¹ Appelée sociolinguistique par le CECRL (2001) ou socioculturelle, elle concerne les paramètres socioculturels de l'utilisation d'une langue. Il s'agit de comprendre et de s'appropriier les normes, les règles sociales, les valeurs et croyances du groupe social que parle cette langue. Cette composante pèse beaucoup lors d'un acte de communication entre représentants de cultures différentes.

La compétence pragmatique suppose l'utilisation fonctionnelle, la compréhension et l'appropriation des principes selon lesquels les types de discours sont organisés selon la situation de communication. Elle permet la maîtrise, la cohésion et la cohérence du discours, ainsi que le repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie, par exemple.

Le fait de former l'apprenant/utilisateur à prendre part à une interaction plurilingue au moyen de l'IC (avec un enjeu et un but précis comme base de l'interaction), le conduit à développer des compétences qui lui permettront de veiller au maintien de la relation interactionnelle et à jouer un rôle actif afin d'accéder au sens. Les conflits dus à la difficulté d'accès au sens peuvent se résoudre au moyen d'une co-construction collective du sens. Cette co-construction conduit à mobiliser l'ensemble des ressources cognitives (savoirs, capacités, informations, etc.), afin d'agir pertinemment dans des situations différentes. Ceci rappelle la définition de *compétence* (CECRL 2001; Perrenoud 2001).

L'IC est au cœur de l'approche plurilingue définie par le CECRL.

[L'apprenant] ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent²².

Enfin, l'IC ne s'oppose pas à l'apprentissage "classique" des langues. Au contraire, cette approche est susceptible d'y contribuer puisqu'elle favorise chez l'apprenant la construction des compétences mentionnées ci-dessus et le forme à *apprendre à apprendre*.

Ainsi, même si des formations spécifiques restent à mettre en place, l'IC nous apparaît comme une voie à prendre en considération dans le cadre de programmes de mobilité tels que celui d'Erasmus. Elle permettrait de contribuer au développement de la mobilité dans les pays de langues modimes sans que ceux-ci aient à renoncer à leur spécificité linguistique pour espérer augmenter la part d'étudiants décidant d'étudier dans des pays autres que les cinq destinations majeures; elle permettrait donc la promotion des langues et cultures modimes, en brisant la peur que les candidats à la mobilité peuvent ressentir face à l'initiation à une langue modime et en leur faisant développer des compétences langagières et communicatives durables et plu-

²² CECRL, p. 10.

rilingues suffisantes pour intégrer une formation académique en langue modime dans un délai compatible avec le programme.

Bibliographie

- Blanche-Benveniste C. (1997), *Présentation*, «Le français dans le monde», Recherches et applications, janvier 1997, *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*, Paris: Hachette.
- Caddéo S., Jamet M-C. (2013), *L'Intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris: Hachette.
- CELV, Centre européen pour les langues vivantes (2007), CARAP, *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, coord. par M. Candelier M., éd. Conseil de l'Europe. <http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf>
- Capucho F. (2008), *L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue*, «Revue Pratiques», 139/140, Linguistique populaire, Cresef.
- Capucho F. (2011), *L'intercompréhension, un atout pour les étudiants Erasmus?*, «Ela. Études de linguistique appliquée», 2011/2, 162, pp. 221-233.
- Capucho F. (2012), *L'Intercompréhension – un nouvel atout dans le monde professionnel*, in Degache C., Garbarino S. (éd.) *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*, Grenoble: Université Stendhal Grenoble 3.
- Castagne E. (dir.) (2007), *Les enjeux de l'intercompréhension*, Reims: Epure.
- Conti V., Grin F. (dir.) (2008), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, Genève: Georg éditions.
- Conseil de l'Europe (2001), CECRL, *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf>
- Cyr P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris: CLE international.
- Commission Européenne (2014), *Erasmus – Faits, chiffres et tendances. Le soutien de l'Union européenne aux échanges d'étudiants et de membres du personnel de l'enseignement supérieur et à la coopération universitaire en 2012-13*, Office des publications de l'Union européenne. <http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/facts-figures_fr.pdf>

- Escudé P. (2011), *L'intercompréhension et la triple intégration*, in Actes du colloque *Attraverso le lingue. L'Intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*, Université Roma Tre, 20 et 21 octobre 2011.
- Fraht P. (2009), *Introduire le plurilinguisme à l'université: aspects institutionnels*, in Journée *Multilinguisme européen et enseignement supérieur*, Paris, Ambassade de Roumanie, 20 février 2009. <<http://www.observatoireplurilinguisme.eu/>>.
- Ludy G., Py B. (2002), *Etre bilingue*, Bern: Peter Lang.
- Médioni M.-A. (2009), *L'enseignement-apprentissage des langues: un agir ensemble qui s'affirme*, «Les Langues Modernes» [en ligne]. Disponible sur: <https://aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/Medioni_article_GFEN_article_site_APLV.pdf>
- Meissner F.-J. (2008), *Que peut apporter la didactique de l'intercompréhension aux systèmes éducatifs européens?*, «Les Langues Modernes», 2008/1, APLV, pp. 15-24.
- Perrenoud P. (2001), *Compétences, langage et communication*, in *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, (dir.) L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry, C. Maeder, Bruxelles: De Boeck Duculot.
- O'Melley M.J., Chamot A.U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford R. (1990), *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, Harlow: Pearson Education Limited.
- Sere A. (2010), *Une approche pragmatique du concept d'intercompréhension*, «A Intercompreensão em Linguas Romanicas, Taboira», Aveiro: Impressao e Artes Graficas, pp. 33-44.
- Slodzian F. (1997), *Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilangue?*, «Le français dans le monde», Janvier 1997, Recherches et applications, *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*, Paris: Hachette.

eum x quaderni

Heteroglossia

n. 16 | 2018

Langues et cultures dans l'internationalisation
de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle

Volume II. Analyser les politiques linguistiques:
études de cas sur le plurilinguisme et l'anglais

Françoise Le Lièvre, Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard,
Christiane Fäcke, Lisbeth Verstraete-Hansen (eds.)



m10 eum edizioni università di macerata >

ISBN 978-88-6056-562-4