

Apprendre dans le plurilinguisme : contact, intégration et alternance de langues en intercompréhension intégrée

Learning through plurilingualism: contact, integration and language alternation in integrated intercomprehension

Mariana Fonseca *
Laurent Gajo **

RÉSUMÉ : Cet article a un double objectif. D'une part, il s'agira de mieux comprendre les interactions plurilingues en classe. D'autre part, il vise contribuer à la discussion actuelle sur le paradigme émergent de ce qu'il est convenu d'appeler la « didactique du plurilinguisme ». A la croisée des dynamiques d'interaction et des approches didactiques, des notions centrales comme contact, alternance et intégration seront abordées. Les questions théoriques seront illustrées par l'analyse des pratiques effectives d'une classe Calandreta (programme d'immersion en occitan, considéré comme une langue régionale en France). Une attention particulière sera accordée à l'utilisation du manuel *Euromania*, qui propose une démarche plurilingue originale, stimulant des stratégies d'intercompréhension pour travailler différentes matières scolaires (sciences, histoire, mathématiques, technologie). Cette approche s'appelle intercompréhension intégrée.

MOTS-CLÉS: Didactique du plurilinguisme. Intercompréhension intégrée. Contact. Alternance. Intégration.

ABSTRACT: This article serves a double purpose. At the one hand, it aims at a better understanding of multilingual interaction in the classroom. At the other hand, it intends to inform the ongoing discussion on the emergent paradigm of the so-called didactics of plurilingualism. At the crossroads of the dynamics of interaction and the didactic approaches, crucial notions as *contact*, *alternation* and *integration* are focused on. Theoretical issues are supported by the analysis of actual classroom practices in a *Calandreta* school (immersion programme in Occitan, considered as a regional language in France). A particular attention is paid to the use of the textbook *Euromania*, which proposes an original pluralistic approach by stimulating intercomprehensive strategies to work on various subjects (science, history, mathematics, technology). This approach is called *integrated intercomprehension*.

KEYWORDS: Didactics of plurilingualism. integrated intercomprehension. Contact. Alternation. Integration.

1. Introduction

Dans cet article, nous allons aborder quelques aspects de l'interaction plurilingue en situation d'apprentissage scolaire. Ceci nous amènera à traiter la question de la didactisation du

* Assistante doctorante, Ecole de langue et de civilisation françaises, UNIGE.

** Professeur ordinaire, Ecole de langue et de civilisation françaises, UNIGE.

plurilinguisme selon deux angles. D'une part, nous nous intéresserons aux outils de l'enseignement, en balayant le domaine de ce qu'il est convenu d'appeler, depuis une quinzaine d'années, la didactique du plurilinguisme, et en nous focalisant sur une approche particulière, l'intercompréhension intégrée¹. D'autre part, nous analyserons l'interaction même de la classe et la manière dont les ressources plurilingues sont mobilisées au profit de la construction des savoirs.

Pour comprendre les enjeux de l'interaction plurilingue en classe, nous nous arrêterons sur trois notions fondamentales, celles de contact, d'alternance et d'intégration. En effet, toute situation plurilingue suppose la mise en contact de plusieurs langues ; ces dernières sont susceptibles de prendre variablement en charge des séquences d'interaction (alternance) ; la coprésence et/ou l'alternance des langues peut déboucher sur un véritable travail bilingue, où les liens entre langues sont exploités et, le cas échéant, mis au profit d'un regard nouveau sur le savoir discuté en classe (intégration).

Après avoir présenté notre cadre théorique et nos outils méthodologiques, nous analyserons quelques extraits d'une interaction enregistrée dans une classe recourant au manuel « Euromania », qui propose des activités thématiques/disciplinaires – en sciences, en histoire, en mathématiques, etc. – à partir de plusieurs langues romanes pour des élèves de l'école primaire. Une analyse fine de ces extraits nous aidera à comprendre comment un travail didactique basé sur des documents plurilingues permet, à travers les passages et contrastes entre langues, de stimuler la conscience (inter)linguistique et de mettre en rapport la structuration linguistique avec la construction des savoirs. Cette analyse sera aussi l'occasion de montrer que le travail sur des textes plurilingues peut légitimer le recours à une diversité de langues dans l'interaction. A partir de cette approche relevant de l'intercompréhension intégrée, nous reviendrons, en fin d'article, sur le paradigme de la didactique du plurilinguisme.

¹ Comme nous le verrons dans la partie III, l'intercompréhension intégrée est une démarche plurilingue émergente qui propose « d'intégrer » les principes de l'intercompréhension entre les langues parentes à ceux de l'enseignement bilingue. Il s'agira donc de profiter des possibilités didactiques ouvertes par un travail sur les langues d'une même famille (notamment une compréhension aisée de l'écrit) pour bâtir des savoirs non exclusivement linguistiques. Pour une présentation de cette méthodologie voir, par exemple, Escudé, 2015.

2. Cadre théorique et orientation méthodologique

Notre travail s'inscrit dans un paradigme de recherche que nous pouvons appeler « plurilinguisme et cognition dans les pratiques discursives » (GAJO et al., 2013), car il vise à comprendre le rôle du plurilinguisme et de l'interaction dans la construction des savoirs. Il s'intéresse en particulier aux interactions en classe et, de ce fait, intègre une réflexion sur les approches didactiques elles-mêmes plurilingues. La diversité des langues est ainsi envisagée doublement, d'une part dans la configuration des interactions verbales et, de l'autre, dans la mise en place des stratégies didactiques. Nous allons brièvement documenter ces deux niveaux : les interactions et la didactique.

Notre approche des interactions s'inscrit dans une articulation entre analyse conversationnelle et analyse du discours. En effet, si nous privilégions une analyse séquentielle et microscopique de l'interaction en classe (GAJO; MONDADA, 2000), nous décrivons aussi les formats discursifs récurrents dans lesquels sont formulés et négociés les savoirs (voir, par exemple, la définition chez PANTET; GROBET, 2011). Pour étudier les interactions et/ou discours plurilingues, nous enrichissons nos outils des apports des études sur le plurilinguisme, qui donnent des clés destinées à interpréter en particulier les marques transcodiques (voir, notamment, LÜDI; PY, 2003; LÜDI, 2011). Il s'agira de comprendre en quoi le plurilinguisme constitue une ressource (MONDADA, 2007) pour la mise en place des activités communicatives et, de ce fait, témoigne de l'existence d'une compétence plurilingue (COSTE; MOORE; ZARATE, 1997; CASTELLOTTI; MOORE, 2011), à la fois complexe et originale. Depuis une trentaine d'années, les travaux sur le plurilinguisme ont contribué à un mouvement de « normalisation » (GAJO, 2014), qui invite à considérer le discours plurilingue de manière propre, sans le décrire à partir de savoirs et d'outils constitués dans une perspective monolingue (voir GROSJEAN, 2015). Ce mouvement s'est progressivement assorti d'un mouvement de « didactisation » (GAJO, 2014), contribuant à faire du plurilinguisme un outil et non seulement un obstacle à gérer dans les pratiques de classe.

La didactique du plurilinguisme est née en Europe de ce souci de reconnaître la pertinence d'approches alternatives, où le contact de langues occupe une place centrale (GAJO, 2012). Il s'agit ainsi de travailler *à partir de plusieurs langues, en direction de plusieurs langues* ou, plus généralement, *avec plusieurs langues*. Le premier pas d'une telle didactique consiste à reconnaître la pluralité inhérente à la classe et, très souvent, aux trajectoires des élèves. La pratique de classe côtoie de cette façon non seulement la diversité linguistique, mais une

diversité de *plurilinguismes* (voir MOORE, 2006, pour cette mise au pluriel). Le paradigme de la didactique du plurilinguisme recouvre plusieurs approches, qualifiées de « plurielles » qui, contrairement aux approches dites « singulières », travaillent sur plus d'une variété linguistique et culturelle ». (CANDELIER, 2008).

On évoque usuellement la pédagogie interculturelle, l'éveil aux langues, la didactique intégrée, et l'intercompréhension entre langues (plus ou moins) voisines. Les deux premières travaillant dans le sens d'une sensibilisation au phénomène du plurilinguisme, les deux dernières étant davantage axées sur la mise en place de compétences plurilingues (BEACCO; BYRAM, 2003).

Alors que la pédagogie interculturelle constitue une catégorie assez générale qui se base sur une variété de méthodes pour travailler sur l'altérité (voir, par exemple, VARRO, 2007), l'éveil aux langues se concentre davantage sur les langues elles-mêmes et prépare d'une certaine façon aux pratiques à travers des activités qui visent à stimuler la réflexion linguistique, souvent à partir de la prise en compte de la diversité linguistique présente dans la classe (voir notamment CANDELIER, 2003; PERREGAUX et al., 2003).

L'intercompréhension prend le plus souvent appui sur la parenté linguistique pour développer la compétence de compréhension (surtout de l'écrit) de différentes langues appartenant à une même famille. Cette approche a donné lieu à une diversité de projets, notamment dans le champ des langues romanes, qui ont souvent débouché sur la conception de supports didactiques (pour un aperçu de cette méthodologie et de ses différentes ressources, voir ESCUDE; JANIN, 2010; CADDEO; JAMET, 2013).

Finalement, la didactique intégrée est une notion dont les principes remontent aux années quatre-vingt (ROULET, 1980) et qui est devenue assez polysémique (BROHY, 2008). Elle peut concerner la prise en compte simultanée de plusieurs apprentissages linguistiques – L1 & L2, L2 & L3, - et « non linguistiques » (DNL) - liens entre langues et disciplines. Elle porte tantôt sur le corpus (repérage de mécanismes transférables d'une langue à une autre), tantôt sur le cursus linguistique (articulation des programmes à l'œuvre dans différents enseignements linguistiques).

Pour Candelier (2008), l'enseignement bilingue, qui consiste à recourir à une langue seconde ou étrangère (L2) pour dispenser tout ou partie du programme scolaire, n'entre pas dans les approches plurielles, qui supposent un travail contrastif/comparatif entre les langues et non pas le recours à une L2 comme langue de communication en classe. Fonseca et Gajo (2014)

et Gajo et Steffen (2015) ont pourtant montré que les liens entre contrastivité et alternance de langues sont complexes et que les deux processus entretiennent des zones de contact. Ceci sera particulièrement évident pour l'intercompréhension intégrée (voir ci-dessous), où la classe travaille un contenu scolaire en recourant alternativement à des documents rédigés dans plusieurs langues de la même famille. On observe ainsi une forme d'alternance entre les langues, mais il s'agit avant tout de compréhension et non de production, et il conviendrait de parler de *langue de travail* plus que de *langue de communication*. Cette alternance dans les documents de travail favorise par ailleurs une approche réflexive des frontières/passages entre langues (contrastivité).

La notion d'alternance, en tant que marque transcodique et pratique pédagogique, est sans doute centrale dans le double mouvement de normalisation et de didactisation du plurilinguisme. Didactiser l'alternance reste une priorité pour la compréhension du potentiel du plurilinguisme pour la classe. Depuis quelques années, les recherches dans le domaine de l'enseignement bilingue ont progressivement identifié divers niveaux de structuration des phénomènes d'alternance codique (voir notamment GAJO; STEFFEN, 2015). La micro-alternance correspond à ce qu'il est convenu d'appeler « code-switching ». Elle caractérise les situations de communication plurilingue et remplit diverses fonctions, en particulier communicatives et sociales. La macro-alternance organise la répartition des langues selon les domaines, les moments, les contextes. A l'école, les programmes bilingues prévoient, par exemple, que la L2 soit utilisée pour l'enseignement de certaines disciplines, les autres restant dispensées en L1. La méso-alternance répond à une contrainte institutionnelle ou à une stratégie didactique et consiste à changer de langue entre diverses activités discursives d'une même leçon (par exemple, une explication en L2 et un résumé en L1). Ce dernier type d'alternance est le plus didactisé et intervient notamment dans l'intercompréhension intégrée, comme nous le verrons plus loin.

L'alternance de codes demande donc une attention particulière et exige encore un engagement important de la recherche en didactique. Elle suppose, en amont, la notion de contact de langues et, en aval, celle d'intégration. Si toutes les approches plurielles – ou plurilingues – prennent en compte le contact de langues, seulement certaines d'entre elles prévoient des formes d'alternance codique et visent un travail de construction intégrée des savoirs (entre langues ainsi qu'entre langues et contenus disciplinaires).

Image 1 – Contact, alternance et intégration.

	Contact	Alternance	Intégration
Domaine le plus souvent concerné	Langues et cultures	Langues	Langues et disciplines
Approches potentiellement concernées	Interculturel Eveil aux langues Didactique intégrée Intercompréhension Enseignement bilingue IC ² intégrée	(Eveil aux langues) Didactique intégrée Intercompréhension Enseignement bilingue IC intégrée	Didactique intégrée (Intercompréhension) Enseignement bilingue IC intégrée
Orientation didactique	Nécessite une ouverture didactique (programmation d'activités parallèles, « paradisciplinaires »)	Nécessite une réorganisation didactique à l'intérieur du domaine des langues (« interdisciplinarité langagière »)	Nécessite une réorganisation curriculaire générale (« interdisciplinarité large »)

Le tableau ci-dessus (image 1) propose une répartition – un peu schématique – des approches plurilingues en fonction du traitement des phénomènes de contact, d'alternance et d'intégration. Alors que le contact, l'alternance et l'intégration des langues – variablement associées aux cultures et aux savoirs – sont présents socialement, notamment dans les pratiques communicatives des locuteurs plurilingues, leur exploitation pédagogique nécessite une certaine *ouverture*, *volonté*, voire *réflexion* didactique, selon l'approche plurilingue considérée.

De cette façon, si toutes les approches plurilingues sont potentiellement concernées par l'une ou l'autre forme de *contact* et d'*alternance des langues* (ce qui suggère une certaine interdépendance des deux phénomènes), la pédagogie interculturelle est la seule pour laquelle l'alternance peut ne présenter aucune pertinence, le travail sur l'altérité se faisant largement à partir d'autres éléments que les langues. Elle se trouve donc à l'extrémité d'un continuum constitué par les différentes approches de la didactique du plurilinguisme. A l'autre extrémité, nous pouvons placer l'enseignement bilingue et l'intercompréhension intégrée, approches qui présupposent le contact, l'alternance et l'intégration non seulement des langues mais des langues et des disciplines, même si l'alternance investit des formes très diverses dans ces deux approches et à l'intérieur de chacune d'entre elles. Comme nous verrons plus loin, l'analyse des interactions en modalité d'intercompréhension intégrée nous apprend que l'alternance codique peut agir non seulement en production (où elle peut concerner des unités allant du mot aux énoncés), mais également et surtout en compréhension : travailler en langue d'enseignement à

² L'abréviation « IC » renvoie à « intercompréhension ». « IC intégrée » veut donc dire « intercompréhension intégrée ».

partir de documents écrits dans d'autres langues constitue déjà une forme d'alternance, de type « méso », et l'exercice de reformulation qu'elle implique peut s'avérer tout à fait pertinent pour la construction des savoirs mobilisés dans les activités.

3. Données et cadre de l'étude

Notre recherche tente de comprendre comment les savoirs linguistiques et disciplinaires se (co-)construisent dans le cadre de l'intercompréhension intégrée. Autrement dit, nous nous interrogeons sur les spécificités d'un travail à orientation disciplinaire lorsque celui-ci est basé non pas sur la compréhension de documents écrits dans la langue de scolarisation (comme c'est le cas pour les enseignements du type monolingue), mais sur l'intercompréhension de différentes langues appartenant à la même famille.

Ce type de démarche, qui conjugue les principes méthodologiques de l'intercompréhension (didactisation de la variation *interlinguistique*) et ceux de l'enseignement bilingue (didactisation du rapport langue-contenu), semble avoir un intérêt particulier à l'école, contexte dans lequel les approches plurilingues peinent à être reconnues. Ainsi, tout en travaillant des contenus disciplinaires spécifiques (c'est-à-dire, prévus par le programme), l'intercompréhension intégrée introduit un regard pluriel sur les notions que les élèves sont censés *apprendre*, ce qui leur permet de les *appréhender* autrement.

Depuis 2008, un manuel d'intercompréhension intégrée est utilisé par certaines classes européennes : il s'agit d'*Euromania* (ESCUDE, 2008). Ce manuel s'adresse à des élèves qui ont entre huit et onze ans et propose de travailler des notions de divers champs disciplinaires (histoire, sciences, mathématiques et technologie) à partir de documents écrits dans sept langues romanes différentes (catalan, castillan, français, italien, occitan, portugais et roumain). La diversité ici vient non seulement des possibilités ouvertes par un travail sur des langues apparentées, mais également des types des documents utilisés pour mettre en place la notion étudiée (textes à trous, schémas/images légendé(e)s, brefs compte rendus d'expériences, etc.) qui constituent autant de façons d'envisager l'objet étudié³.

Si une telle démarche suscite une certaine *appréhension*, notamment pour les classes monolingues où les savoirs se construisent en une seule langue (et parfois se réduisent dans l'illusion de « transparence » souvent associée à la L1), notre recherche montre que ses

³ Pour une présentation des enjeux d'*Euromania* voir, entre autres, Escudé (2010), Fonseca (2013) et Gajo (2011).

potentiels pour une construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires est à prendre au sérieux.

Ainsi, en nous basant sur l'étude détaillée de plus de vingt séquences interactionnelles enregistrées à partir du travail avec le manuel *Euromania* dans deux contextes où celui-ci est effectivement utilisé, à savoir la Catalogne, d'une part, et la région occitane, de l'autre (voir figure 2)⁴, notre recherche a permis l'identification de différents types de séquences interactionnelles, selon l'orientation du travail effectué : plus ou moins proche du paradigme linguistique ou disciplinaire (FONSECA, à paraître).

Figure 1 – Contexte géographique de l'étude.



Dans cet article, nous nous intéressons au type « séquence d'expansion ». Comme nous le verrons, cette séquence se caractérise par un schéma interactionnel spécifique, composé de différentes phases où, à partir d'un problème linguistique, autrement dit d'une incompréhension déclenchée par l'opacité de la langue du document, la classe parvient à une meilleure compréhension, à une « expansion » des savoirs mobilisés par la tâche.

⁴ Les contextes concernés par notre étude sont marqués par le contact de langues à statuts divers. L'occitan a le statut de langue régionale en France, peu présente socialement et ne constituant la langue de scolarisation que pour des écoles immersives appartenant au réseau *Calandreta* (écoles associatives laïques). En Catalogne, en revanche, le catalan est une langue officielle et a, par conséquent, un poids beaucoup plus important socialement, fonctionnant notamment comme langue de scolarisation dans les écoles publiques.

4. Analyses, résultats

La séquence que nous présentons ci-dessous a été réalisée à partir du module dix-neuf d'*Euromania*, module appartenant au champ disciplinaire des sciences, consacré aux notions de digestion et de respiration. Cette séquence a été enregistrée dans une classe *Calandreta* (classe occitane en immersion) accueillant des élèves de neuf à onze ans environ.

Le choix codique opéré par ces établissements – système de macro-alternance où l'occitan investit le rôle de langue de scolarisation, le français intervenant seulement en tant que discipline et dans le cadre de celle-ci – révèle une volonté de compenser le faible emploi de l'occitan dans la société. Ainsi, malgré la présence indéniable de ces deux langues en classe, on en « active » seulement une – en l'occurrence l'occitan – pour construire les savoirs de l'école. Si les micro-alternances avec la « langue du contexte » sont inévitables, elles ne sont pas encouragées et rarement didactisées.

Or, il est intéressant de voir que cette organisation codique n'est pas immuable et que l'utilisation de supports didactiques basés sur un système de méso-alternance peut contribuer à mettre en place un espace de travail multilingue où différentes langues sont mobilisées dans la construction des savoirs. C'est justement ce que nous montre la séquence « Vermelho », sur laquelle porte notre analyse. Par souci de clarté, nous la présentons en plusieurs blocs thématiques⁵, suivis de leur analyse.

⁵ Pour comprendre cette séquence, le lecteur devra faire appel à ses compétences d'intercompréhension. Le passage d'une compréhension globale à une compréhension plus fine viendra avec l'analyse des différentes sections de cette séquence.

Conventions de transcription :

E enseignant

Es, T, An, etc. abréviation des prénoms des élèves

? élève non identifié

Els plusieurs élèves

. pauses courtes non chronométrées, chaque « . » indiquant la durée estimée de la pause

<ajouta> production originale

/ intonation montante

[chevauchement

= enchaînement rapide entre deux tours de parole

- interruption

: allongement syllabique

XXX passages inaudibles, chaque X correspondant, normalement, à une syllabe

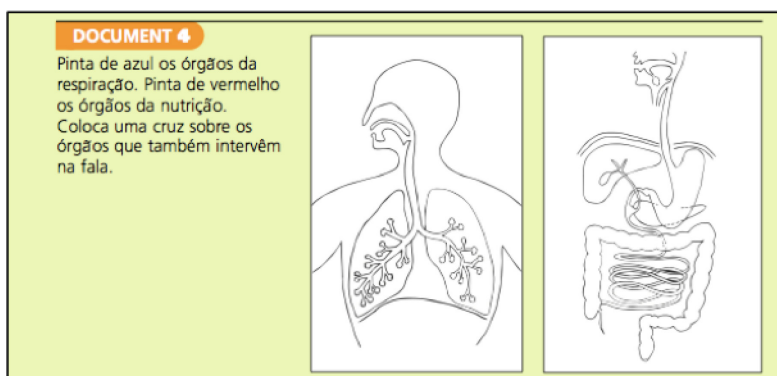
italique indique l'occurrence de *code-switching*

(?) transcription incertaine

((bas)) commentaires du transcripteur

[...] parties omises

Figure 2 – Euromania, module 19, page 3.



1Es pintra de bleu los organos de de la respiracion e *pintas de vermelho* sabi pas quina color es

2E qualcun lo pòt ajudar ditz que *vermelho* sap qu'es una color mes sap pas quina color es . as pas levat il dit . ((prénom de T))

3T *verte!*

4E verd

6E totes volètz dire qu'es verd *vermelho!*

8An non es pas aquò mas sabi pas quina color es ((bas))

9E es pas aquò

10A rotge=

11E =rotge cossí o sas/

12A sai pas perçò qu'ai djà <zentendit>

13N *rojo*

14E *rojo*

15N [¹ mas aquò es espanhòl

16Es [¹ es benlèu pas espanhòl XXX

18S [² benlèu qu'es en italièu

[...]

26T *es très difficile*

[...]

29E *allez anam contunhar anam dire qu'es/*

30Es *rotge*

Cette séquence s'ouvre par la reformulation, en occitan, de la consigne de l'exercice par l'élève Es (1). Si le processus d'intercompréhension fonctionne pour la première phrase du document, il ne suffit pas pour la seconde, qui comporte un élément considéré comme opaque. Il est intéressant d'observer que cet obstacle linguistique provoque un changement de langue: la partie problématique est citée dans la langue du document « pintas de vermelho » et la difficulté rencontrée explicitée dans la langue de scolarisation « sabi pas quina color es ».

Le problème rencontré ici, qui porte sur une unité lexicale, aurait pu être facilement résolu par la simple traduction de la donnée linguistique problématique (« vermelho »). Cependant, l'enseignant privilégie une démarche inductive et ouvre la réflexion à l'ensemble de la classe. Différentes propositions (« verte », « rotge », « rojo ») sont faites par différents élèves (T, A, N) en différentes langues (français, occitan, espagnol), donnant à voir la diversité présente dans la classe, diversité souvent invisible, voire effacée, dans des activités monolingues.

On observe que ce travail multilingue orienté sur le sens ouvre vers une réflexion métalinguistique sur la « forme » et, plus précisément, vers l'identification de la langue du document : « mas aquò es espanhòl », « es benlèu pas espanhòl », « benlèu qu'es en italian » (tours 15, 16 et 18).

Malgré un manque de consensus sur le sens de l'unité en question, la classe décide de continuer le travail en acceptant momentanément que « vermelho » est l'équivalent de « rotge » (29 et 30). Cependant, étant donné qu'une certaine incertitude subsiste, l'enseignant décide de revenir sur l'élément problématique et ouvrir une séquence latérale consacrée à sa clarification, comme nous l'observons dans l'extrait ci-dessous.

51E *a prepaus de color*

52Es *es pas segur qu'es de rotge ((bas))*

53E *es pas segur qu'es de rotge . alavètz os vau mostrar quicòm*
((l'enseignant se déplace en direction d'une armoire située au fond de la classe,

pendant que les élèves cherchent dans leurs troussees un crayon bleu et un rouge))

54E ((prénom de A))/

55A *vermeil es un mélange d'ocre et d'argent*

56E ah euh ((prénom de P)) as pas escotat ((prénom de A)) torna a dire ((prénom de A))

57A en francès lo mot qu'es *vermeil* es en X *vermelho* es un un *mélange d'ocre et d'argent*

[...]

62E avètz djà fait de pintura/

63Els òc òc

66E avètz djà vist los noms que i'a sus rotge/ ((E revient avec un tube de peinture dans la main))

67Els òc (?) non

68E i'a mai d'unas tintas diferentas

70E euh: e sus aquesta . tè qui va legir aquò/ ((en faisant référence au tube de peinture tenu dans la main)) d'un costat es en francès de l'autre cresi qu'es en anglès

71I en anglès es *red*

72E allez ((prénom de A))/

74A *light*

75E *light* es d'anglès aquò vòl dire/ sabes çò que vòl dire/

76N XXX

77E léugièr léugièr *light* . sabètz extra *light*

78A ver:mi:

79E ver:mi:/

80A lhon

81E *vermillon* ou *vermilhon*

- 82Els ah/ ((en montrant leur surprise face à cette découverte))
- 83E e de l'autre costat/
- 84A vermillhon
- 85E es en francès aqui
- 86A *vermillon clair*
- 87E *vermillon clair* avètz pas jamai utilizat de rotge que se sonava *vermillon*/
- 88? si
- 89? non
- 90E si l'avètz djà utilizat perqué as lo tube es lo plus utilizat l'avètz djà utilizat sensa saber qu'era de *vermillon clair* euh es una color que se sona *vermeil* vermillhon eh es un pòc rotge irange dóncas ((prénom de T)) pensi que pòs prene lo rotge e après nos caldrá:

Encore une fois, au lieu de fournir la réponse, l'enseignant privilégie une démarche inductive et part des connaissances des élèves pour résoudre le problème. Il décide ainsi de se servir d'un objet familier pour les élèves (un tube de peinture de la couleur « vermillon clair ») afin de faciliter l'association entre l'unité opaque « vermelho » et un terme proche en français « vermillon » pour ensuite arriver à l'occitan « vermillhon », «vermelh ».

Avant même de mettre en place ce travail comparatif, l'élève A réussit à s'appuyer sur le mot français « vermeil » et à éclairer ainsi le sens de « vermelho » (55). La distribution des langues dans sa prise de parole en 57 montre que l'alternance se fait selon un certain ordre : l'occitan sert de « base » à son énoncé et fournit sa structure syntaxique, le français est la langue sur laquelle l'élève s'appuie pour accomplir le processus d'intercompréhension (il sert à désigner le terme « vermeil » et à le définir « mélange d'ocre et d'argent »), alors que le portugais intervient ponctuellement et permet de citer l'unité lexicale opaque « vermelho ».

Cette association rapide n'étant pas saisie pour l'ensemble de la classe, l'enseignant demande à ce même élève de lire la désignation de la couleur du tube de peinture qu'il avait pris, qui comportait d'un côté une inscription en français et de l'autre son équivalent en anglais (70 et 72). L'utilisation de cet objet comme support didactique multilingue incitera l'émergence, dans les discours des acteurs de la classe, des langues qui y figurent et on

observera d'autres alternances ponctuelles avec l'anglais (71, 74, 75 et 77) et le français (81, 86, 87).

C'est à partir de la lecture de l'inscription en anglais « light vermillion » et, en particulier, de la reformulation de « vermillion » en « vermilion » (78-80) que les élèves comprennent, non pas sans une certaine surprise (82), que « vermelho » peut être associé au français « vermillon » et à l'occitan « vermilion ». Le processus d'intercompréhension arrive ainsi à son terme.

Le commentaire de l'enseignant en 87 et en 90 permet d'aller un peu plus loin dans le travail d'intercompréhension intégrée et d'en faire bénéficier la langue de scolarisation. En employant un langage adapté à l'âge des élèves, l'enseignant leur explique que si le mot occitan « rogte » fonctionne dans un registre standard comme un hypéronyme pour se référer aux différentes nuances de rouge, on trouve dans la langue des « variations » à l'intérieur de ce même champ lexical (« vermilion », « vermelh » en occitan ou encore « vermillon » et « vermeil » en français). On remarquera que l'emploi plus spécialisé (et donc plus restreint) de ces formes en occitan et en français a permis de garder une plus grande proximité avec l'étymon latin (*vermiculus*) commun à ces dernières et à la « variante » portugaise « vermelho ».

Cette séquence s'achève par la reprise de la tâche disciplinaire initiale, ce qui montre que cette parenthèse ouverte pour régler une incompréhension linguistique n'empêche pas le retour à la « séquence principale ».

93E [...] allez dóncas avètz comprés/ ((prénom de T)) tornas a dire en blau que vas colorar/

94T los organs/

95E quines organs/

96T sai pas (bas)

97E allez ((prénom de E)) torna li dire

98Es los organs . de la respiracion

99E alavètz la respiracion ((prénom de T)) cossí fas per respirar tu/ l'aire dintre ((l'enseignant pointe sur sa bouche, pour lui indiquer par où entre l'air))

100T dins la boca (bas)

101E dins la boca . lo blau pòt representar l'aire l'aire se vòls l'aire se vòls d'accord/ alavètz sul dessénh ensajas de colorar de blau los organs vòl dire las partidas de ton còs que servisson per respirar

5. Conclusion

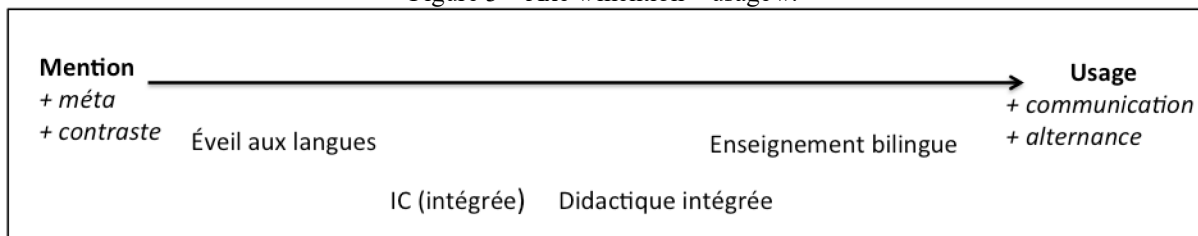
Notre étude, à travers une analyse fine des interactions en classe, montre que le travail *sur/ à partir/ avec* plusieurs langues se fait, dans une certaine mesure, *en* plusieurs langues également (*alternance*). Le statut particulier des langues en intercompréhension intégrée (apparentées, mais ressenties comme plus ou moins proches) incite la mise en place de questionnements sur les langues en *contact* et nous rend attentifs au rôle structurant de la langue (compris ici dans le sens de « langage ») pour la construction des savoirs (*intégration*).

Ces questionnements sont souvent rendus visibles par l'activité de reformulation, qui demande un travail actif sur au moins deux systèmes en *contact*. Comme nous l'avons vu, dans ce contexte, l'important n'est pas seulement le but (la réalisation de l'exercice) mais le chemin parcouru pour y parvenir. Ainsi, contrairement à une conception courante selon laquelle les difficultés *interlinguistiques* constitueraient des obstacles qu'il faudrait éviter ou encore dont il faudrait se débarrasser rapidement (par une compréhension approximative ou par une simple traduction), l'intercompréhension intégrée nous montre tout l'intérêt de sortir de sa « zone de confort » et de les affronter. Autrement dit, l'intérêt d'utiliser toutes les ressources à sa disposition pour interroger les langues et les savoirs qu'elles portent (ce qui présuppose une certaine *alternance*)⁶ et ainsi parvenir à une plus grande *intégration*.

En interrogeant les différentes formes et fonctions investies par l'alternance codique en intercompréhension intégrée, notre recherche interroge, par extension, leur fonctionnement dans les autres approches plurilingues. L'axe « mention-usage » illustré ci-dessous semble une bonne piste pour appréhender la diversité de ce phénomène selon l'approche plurilingue considérée. A chaque pôle du continuum « mention-usage », nous associons un type de traitement du langage (plus ou moins centré sur les activités métalinguistiques ou sur la communication) et un type de traitement du plurilinguisme (plus ou moins mobilisé par la mise en contraste ou l'alternance des langues).

⁶ Ce travail par détour semble particulièrement important à l'école primaire. Par ailleurs, si nos observations montrent que l'objet traité dans ces séquences appartient souvent au lexique, d'autres unités de structuration de la langue peuvent intervenir, notamment la morphosyntaxe.

Figure 3 – Axe « mention – usage ».



Comme nous pouvons l'observer, l'intercompréhension intégrée occuperait une position intermédiaire : les langues de travail sont souvent citées, parfois lues, mais rarement utilisées pour communiquer. Points de départ d'un travail disciplinaire, ces langues permettent d'y rentrer différemment (il y a donc un travail important d'alternance en compréhension), mais apparaissent davantage dans le discours comme *objets* d'un travail métalinguistique qui est formulé (produit) en langue de scolarisation.⁷ Ceci n'est pas le cas pour l'enseignement bilingue, où la L2 joue un rôle plus actif dans la communication, ni pour l'éveil aux langues où la grande diversité linguistique ne s'accompagne pas forcément d'une appropriation des langues dans le discours. Ces approches se situeraient donc dans les deux extrémités d'un même continuum.

Envisager le phénomène de l'alternance à travers toutes ces nuances signifie accepter sa complexité. Documenter cette complexité par une analyse détaillée des pratiques effectives en classe semble un pas important pour la compréhension des approches plurilingues.

Références bibliographiques

BEACCO, J.-C.; BYRAM, M. **Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe**: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2003. 115 p.

BROHY, C. Didactique intégrée des langues: évolution et définitions. **Babylonia**, n. 1, p. 9-11, 2008.

CADDEO, S. & JAMET, M.-C. **L'intercompréhension**: une autre approche pour l'enseignement des langues. Paris: Hachette, 2013. 191 p.

⁷ Ou encore dans la langue « du contexte » pour les classes bilingues.

CANDELIER, M. (dir.) **Evlang**: l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne. Bruxelles: De Boeck Duculot, 2003. 379 p.

CANDELIER, M. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. **Cahiers de l'ACEDLE**, n. 5, p.65-90, 2008.

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions. In: BLANCHET, Ph.; CHARDENET, P. (éds), **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées**. Paris: Editions des archives contemporaines, 2011, 241-252.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. **Compétence plurilingue et pluriculturelle**: vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997. 70 p.

ESCUDE, P. (dir.). **J'apprends par les langues**: Manuel européen EURO-MANIA. Toulouse: Centre National de Documentation Pédagogique, 2008.

ESCUDE, P. L'intercompréhension et ses compétences - *euro-mania*: une première lecture de l'emploi de la méthode d'apprentissage en intercompréhension. In: DOYE, P.; MEISSNER, F.-J. (dir.). **Lernerautonomie durch Interkomprehension**: Projekte und Perspektiven. Tübingen: Narr Verlag, 2010, pp.61-73.

ESCUDE, P. L'intercompréhension intégrée: apprendre en apprenant par les langues. In: POTOLIA, A.; JAMBOROVA LEMAY, D. (coord.). **Enseignement/Apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes**. Paris: Archives contemporaines, 2015, p. 29-39.

ESCUDE, P.; JANIN, P. **Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme**. Paris: Clé International, 2010. 122 p.

FONSECA, M. Intercompréhension intégrée: des potentialités d'un support didactique à la réalité de la classe. **Passages de Paris**, n. 8, p. 62-76, 2013.

FONSECA, M. Intercompréhension intégrée: spécificités, bénéfices et défis. In: BENNETT, F.; MEULLEMAN, M. (éds). **Regards croisés sur l'EMILE et l'intercompréhension intégrée**. Reims: EPURE, à paraître.

FONSECA, M.; GAJO, L. Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée à la lumière d'*Euromania*. **Revista Moara**, n. 42, p. 83-98, 2014.

GAJO, L. Vers l'enseignement bilingue d'une langue minoritaire ou régionale: l'exemple de l'occitan. In: CONFERENCE ANNUELLE SUR L'ACTIVITE SCIENTIFIQUE DU CENTRE D'ETUDES FRANCOPROVENÇALES. Saint Nicolas. **Actes de la Journée d'études du Centre d'études francoprovençales de la Vallée d'Aoste**, 2011, p. 43-53.

GAJO, L. Plurilinguisme: enjeux sociaux et ressources éducatives. **Revue japonaise de didactique du français**, n. 7/2, p. 11-21, 2012.

GAJO, L. et al. Plurilingualisms and knowledge construction in higher education. In: BERTHOUD, A.-C.; GRIN, F.; LÜDI, G. (eds). **Exploring the Dynamics of Multilingualism: The DYLAN project**. Amsterdam: John Benjamins, 2013, p. 287-308. **crossref** <https://doi.org/10.1075/mdm.2.13gaj>

GAJO, L. From normalization to didactization of multilingualism: European and Francophone research at the crossroads between linguistics and didactics. In: CONTEH, J.; MEIER, G. (eds.). **The multilingual turn in languages education: benefits for individuals and societies**. Clevedon: Multilingual Matters, Series New Perspectives on Language and Education, 2014, p.113-131.

GAJO, L.; MONDADA, L. **Interactions et acquisitions en contexte: modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par des jeunes immigrés**. Fribourg: Editions Universitaires de Fribourg, 2000. 250 p.

GAJO, L.; STEFFEN, G. Didactique du plurilinguisme et alternance de codes: le cas de l'enseignement bilingue précoce. **Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes**, n. 71/4, p. 471-499, 2015.

GROSJEAN, F. **Parler plusieurs langues: le monde des bilingues**. Paris: Albin Michel, 2015. 228 p.

LÜDI, G.; PY, B. **Etre bilingue**. Berne: Peter Lang, 2003 (1^{ère} éd. 1986). 223 p.

LÜDI, G. Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme. **Travaux neuchâtelois de linguistique**, n. 53, p. 47-64, 2011.

MONDADA, L. Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-interaction. **Journal of Language Contact**, n. 1, p.168-197, 2007.

MOORE, D. **Plurilinguismes et Ecole**. Paris: Didier, coll. LAL, 2006. 320 p.

PANTET, J.; GROBET, A. Entre opacité et transparence: les trajectoires du signe dans les séquences de définition en contexte didactique. **Cahiers de l'ILSL**, n. 30, p. 7-36, 2011.

PERREGAUX, C. et al. (dir.). **Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole**. Neuchâtel: CIIP, 2003.

ROULET, E. **Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée**. Paris: Hatier-Crédif, coll. LAL, 1980. 126 p.

VARRO, G. Les présupposés de la notion d'interculturel – Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans. **Synergies Chili**, n. 3, p. 35-44, 2007.

Artigo recebido em: 16.07.2016

Artigo aprovado em: 17.11.2016