

THE BUCHAREST UNIVERSITY OF ECONOMIC STUDIES
THE FACULTY OF INTERNATIONAL BUSINESS AND ECONOMICS
3rd International Conference: Synergies in Communication
Future of Europe
Bucharest, 14-15 November 2014

**ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES DANS UNE
UNIVERSITE ECONOMIQUE AU XXI^e SIECLE**

Plaidoyer pour une culture de classe médiatrice et intercompréhensive

Deliana VASILIU
Académie d'Études Économiques
Bucarest, Roumanie
deliadvdelia@gmail.com

Résumé : À travers les regards nouveaux sur la didactique des langues permis par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP), le besoin se fait à nouveau ressentir d'adapter ces nouvelles perspectives au cadre concret d'enseignement-apprentissage (E/A) et contribuer par-là à **l'éducation aux approches plurielles des langues et des cultures**.

Notre principale visée à ce stade de la recherche est de cibler les stratégies à mettre en place dans un établissement d'enseignement supérieur économique afin d'encourager la réflexion sur la contrastivité des langues vivantes (LV) qui y sont étudiées. Nous escomptons par-là mettre à profit les acquis théoriques et pratiques actuels de l'InterCompréhension (IC) et de la Communication formative (CF). Par ailleurs, notre analyse abordera aussi le problème complexe des modalités d'insertion curriculaire de l'IC dans des universités de type Langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD).

Mots-clés: enseignement/apprentissage des langues vivantes, approches plurielles, communication formative, intercompréhension

INTRODUCTION

Dans un établissement censé former des professionnels pour le monde des affaires globalisé, les choix stratégiques du professeur de LV s'intéressant à **la qualité de la communication** n'est pas tâche facile à une époque où les défis prévisibles de la société de demain, qu'elle s'appelle « société de la connaissance », « société du savoir », voire « société apprenante », ont déjà entraîné et continueront sans doute d'entraîner des changements profonds. Et cela surtout s'il s'agit, comme c'est notre cas, de l'E/A du français des affaires ou de toute autre LV romane, en dehors de l'anglais, dans une université économique. Les conséquences aussi bien immédiates qu'à long terme sur les systèmes d'éducation et de formation ne manqueront sans doute pas de se faire ressentir si des décisions lucides et responsables ne seront pas prises sans tarder au même titre par les enseignants et apprenants dans leur interaction courante, mais aussi et tout d'abord par les professionnels de l'enseignement, les universités et le système dans son ensemble à travers une politique linguistique adaptée aux réalités d'aujourd'hui et de demain.

L'état des lieux de la didactique des langues-cultures (DLC) aujourd'hui en Europe, notamment du français langue étrangère (FLE), ne peut que prendre note et mettre en avant les enjeux de la vision renouvelée en ce début du XXI^e siècle à la suite des acquis enregistrés par le changement de cap permis par le CECRL et le CARAP. En ce sens, il y a lieu de constater que la perspective actionnelle, les compétences plurilingue et pluriculturelle en tant qu'objectif d'E/A et la définition de la Médiation en tant que compétence communicative spécifique font déjà partie des acquis didactiques des LV.

1. ENSEIGNER/APPRENDRE UNE LANGUE ROMANE À L'UNIVERSITÉ : LE CAS DU FRANÇAIS PROFESSIONNEL

Confronté aux réalités de la classe, l'enseignant de FLE professionnel semble bien placé pour réfléchir aux perspectives de l'E/A des LV dans le cas précis qui nous intéresse ici, à savoir lorsque l'objectif général fixé est de faire apprendre le français professionnel (ou toute autre langue romane professionnelle) à des étudiants de langue maternelle (LM) romane (le roumain) et anglophones pour l'écrasante majorité (l'anglais y étant même pour certains langue d'enseignement) dans le but de leur permettre d'intégrer **aussi** la vie académique et/ou professionnelle **en milieu francophone/ italophone/hispanophone**, etc.

1.1. LE PLURILINGUISME EUROPÉEN

Depuis plus d'une décennie, les institutions de l'Union européenne n'ont de cesse de mettre en avant la promotion de son multilinguisme au point d'en faire son mot d'ordre : « L'union dans la diversité ».

En effet, la diversité linguistique et culturelle des 27 pays avec 23 langues officielles n'est plus à démontrer et pourtant les réalités linguistiques européennes continuent d'être contrastées. D'une part, nous vivons dans des sociétés plurilingues et multiculturelles tandis que l'E/A des LV s'entête à se dérouler en binôme, c'est-à-dire en vase clos, et se réalise en pure succession, une langue après l'autre, et toujours à partir de la langue maternelle. C'est ce qui est désormais appelé un enseignement « étanche », c'est-à-dire sans communication ou « intégration » avec d'autres langues ou matières. En ce sens, la faille entre les réalités sociales, notamment professionnelles, et les réalités éducatives ne fait que se creuser. Il devient de plus en plus évident que la représentation, la didactique et la pratique des langues dans le système éducatif un peu partout en Europe, donc y compris dans nos universités, devraient trouver les moyens de s'adapter aux réalités linguistiques de la société européenne.

Retenons à ce propos une distinction pleine de sens pour notre débat entre enseignement plurilingue et enseignement pluri-langues [1:27]. D'une part, l'enseignement plurilingue est un enseignement tenu simultanément en plusieurs langues, et il sera plus loin question de l'enseignement en intercompréhension ou intercompréhensif. Et, d'autre part, l'enseignement pluri-langues, c'est-à-dire un enseignement portant sur plusieurs langues, se déroulant en binôme (LM + LV1, ensuite LM + LV2, etc.), un E/A successif des langues, ce qui conduit, nous anticipons, à une perte inutile de temps, d'énergie et de ressources.

1.2. UNE RÉALITÉ MONOLINGUE

Tous les acteurs impliqués connaissent et agrément aujourd'hui les desiderata majeurs de l'Union européenne en matière de langues, transformés en véritable politique linguistique européenne, justement à partir du multilinguisme de ses États et citoyens : leur permettre, les encourager et soutenir par tous les moyens à maîtriser, même si à des degrés divers, plus de deux langues en plus de la LM.

Et pourtant, la réalité dans le système éducatif européen, par-delà les quelques différences nationales ou suivant le cycle de formation, est toute autre. Nous avons déjà signalé l'écart entre la réalité sociolinguistique européenne et le système d'E/A des LV qui a cours dans nos universités. Ce « nouveau monolinguisme », en tant que « basculement vers la langue unique de communication » n'est que la conséquence directe « de traits structurels de l'organisation de l'enseignement », risquant de conduire à la « périphérisation » ou la « stérilisation des langues et cultures qui en résultent » [2 :116].

Malheureusement, nous voyons comment entre les vœux exprimés aux niveaux politique et institutionnel en faveur d'un enseignement plurilingue et multiculturel, garant de diversité, de richesse et d'adéquation à la vie académique et professionnelle et, d'une part, l'emploi courant des langues sur le marché du travail européen et, de l'autre, l'organisation de l'enseignement des LV, le fossé creusé semble parfois trop tard à franchir. En effet, nous sommes tous confrontés, contrairement aux attentes et vœux de beaucoup d'entre nous, à la réalité irréfutable d'une *lingua franca*. Au niveau de chaque classe de LV, de chaque enseignant de FLE, par exemple, nous sommes tous conscients qu'il y a chez nos étudiants un sentiment de « superflu », d'inutilité à apprendre d'autres langues, sinon des langues rares ou exotiques. Et tout le monde est d'accord pour mettre en cause le *globich*. En effet, tous les enseignants connaissent le sentiment partagé par une bonne partie des jeunes étudiants d'aujourd'hui, selon lequel

ils peuvent se satisfaire dans leur vie professionnelle d'une seule langue étrangère (l'anglais) ou même des rudiments d'anglais, du moment que tout le monde le parle. Et c'est ce sentiment qui les rend résistants et peu motivés à développer des compétences de communication dans d'autres langues qui sont pourtant à leur portée. Car, nous l'avons tous constaté un jour ou l'autre : «choisir l'anglais comme première langue vivante étrangère revient à le choisir comme langue unique » [2 : 118].

Heureusement, peu d'enseignants de LV autre que l'anglais se résignent à accepter ce constat qui ne fait que prolonger et aggraver une situation porteuse d'appauvrissement et d'uniformisation, solution de facilité inacceptable selon eux dans un monde riche de la diversité de ses cultures et valeurs. En effet, il est du domaine de l'évidence que «l'idéologie qu'une langue unique de service constitue la solution aux problèmes de communication d'un monde globalisé» ne peut pas avoir longue vie. Au contraire, elle ne tardera pas à montrer son vrai visage : «un piège dangereux pour la nécessaire diversité des cultures et des langues» [2 : 115]. Voilà pourquoi, nous aussi nous sommes de ceux qui veulent espérer avec Franz-Joseph Meissner que «la dévaluation des 'laqua' (les langues autres que l'anglais) due à la prépondérance de l'anglais est relative» [1 :25]. Et que l'enseignement des langues ne se trouve pas déjà face à un choix devenu impossible.

1.3. L'ENSEIGNEMENT DU FLE DES AFFAIRES À L'ASE : ÉTAT DES LIEUX

Du point de vue de l'E/A des LV, notre université accueille un public d'étudiants LANSAD qu'il s'agit de former en vue de l'accomplissement en français de tâches langagières et communicatives leur permettant d'intégrer dans les meilleures conditions la vie académique et/ou professionnelle en milieu francophone. Les « autres disciplines » sont, pour ce qui nous concerne, de très nombreuses disciplines de nature économique et, par conséquent, les langues n'y font jamais l'objet principal d'étude. D'autre part, dans le cas concret ciblé par notre intervention, nous avons affaire à des étudiants EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) – à savoir les étudiants des filières en langues étrangères, dont la langue maternelle est le roumain, la langue d'enseignement, l'anglais et la L3, le français. Retenons au sujet de cette forme d'enseignement une remarque intéressante qui fait l'unanimité: la discipline non linguistique (DNL) « n'est pas un prétexte pour apprendre une L2 mais la L2 est un moyen réel (un outil de communication effectif) pour apprendre les contenus non linguistiques » [3 :24].

Ce rapide coup d'œil corroboré avec une longue expérience d'E/A des LV dans l'établissement permet d'en retenir que :

- les objectifs d'enseignement/apprentissage du FLE professionnel sont distincts suivant le profil (LANSAD/ EMILE)
- les étudiants se trouvent confrontés au piège du tout-anglais (tout le monde le parle, donc il est devenu une *lingua franca*, de facto)
- des résistances se signalent à l'E/A d'une L2 (LANSAD), respectivement une L3 (EMILE), notamment du français, de l'allemand et du russe
- un certain intérêt se manifeste pour d'autres langues romanes (l'italien, l'espagnol) ou des langues rares (le turc, le chinois, le japonais)

- il y a urgence d'en prendre acte et de mettre à profit toutes les opportunités permettant de préparer les étudiants pour la société plurilingue et multiculturelle où ils vivent et vont travailler.

2. ENSEIGNER/APPRENDRE LE PLURILINGUISME

Devant l'impératif d'une refonte de l'E/A des LV, les enseignants, chercheurs, didacticiens se sont mis à réfléchir aux conditions concrètes d'enseignement/apprentissage (E/A) des langues dans leurs universités et à partir de là ont lancé une multitude de scénarios pédagogiques se proposant de raccorder tant bien que mal les curricula offerts aux objectifs, devenus en théorie, incontournables de la communication plurilingue et multiculturelle.

Parmi les projets de formation autres proposés ces derniers temps par des équipes soucieuses des compétences linguistiques des spécialistes de demain, la réflexion développée autour des plateformes d'intercompréhension (IC), recoupe de manière incitante nos propres questionnements en la matière.

2.1. QU'EST-CE QUE L'INTER-COMPRÉHENSION ?

Afin de traduire en acte les exigences qui découlent de la volonté politique de permettre aux jeunes et moins jeunes citoyens européens de faire face du point de vue communicationnel aussi aux réalités d'un monde de plus en plus globalisé et mobile, une partie des didacticiens et enseignants des LV, conscients des enjeux majeurs qui s'y jouent, mettent en place des projets et renouvellent les curricula à partir de pratiques de classe innovantes dont l'objectif pédagogique cherche à s'adapter aux réalités d'un plurilinguisme où l'anglais est devenu incontournable pour les besoins communicatifs internationaux courants, mais **peut et devrait être complété par des compétences notamment réceptives et interculturelles dans d'autres langues.**

Issu des recherches menées depuis une bonne vingtaine d'années, orientées ces derniers temps vers un plurilinguisme énergique, même si partiel, **l'enseignement des langues en intercompréhension** vise à faire acquérir « une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre » [4 :7], sans l'apprendre à proprement parler. En ce sens, les méthodes intercompréhensives, dont EuroCom, s'avèrent être « un moyen pédagogique efficace pour propager le plurilinguisme individuel en peu de temps et à peu de frais » [1 :26]. C'est une formation d'un type particulier qui implique l'utilisation des ressources, connaissances et compétences propres en langues POUR comprendre d'autres langues. En tant que pratique, l'IC repose sur le repérage « dans la langue *autre* de tous les éléments qui sont *les mêmes* » [5]. Du coup, le développement simultané des habiletés langagières en plusieurs langues et par-là la valorisation de la/des « **langue(s)-pont** » changent complètement la donne. L'efficacité du processus réside dans ce que l'on appelle un « apprentissage répercuté » [6]. Les compétences langagières déjà acquises stimulent l'acquisition d'autres langues et compétences et à leur tour elles sont consolidées dans ce va-et-vient plurilingue. Le processus de démultiplication peut aller dans les deux sens : « Le but du choix **d'une langue non-maternelle comme base de transfert** est bien sûr de "faire d'une pierre deux coups" car en apprenant une nouvelle langue sur les bases d'une autre, on stabilise et enrichit aussi les connaissances de la langue de transfert » [1 : 14]. Une condition importante et en même temps bénéfique non

négligeable de la formation intercompréhensive en langues fait que l'E/A **simultané** de plusieurs langues passe obligatoirement par et s'accompagne d'une incitation à la réflexion sur le fonctionnement des langues et de la stimulation des ressources cognitives propres, ce qui s'avérera capital pour l'ouverture au plurilinguisme. Car, l'IC « ne pourra trouver sa place que si elle démontre qu'elle constitue une alternative au tsunami anglophone » [2 : 119]. Et sans doute ce n'est pas un hasard si à l'heure actuelle on constate deux grands foyers de rayonnement de l'E/A des LV en intercompréhension. D'une part, les universités de Grenoble et Lyon réunissent en France les didacticiens et enseignants francophones, italophones, hispanophones, lusophones et roumanophones du monde entier (l'Amérique du Sud y étant très fortement représentée, et pour cause !) intéressés à tirer tous les partis méthodologiques de la parenté entre leurs langues. Et, de l'autre, les romanistes allemands ou slaves qui multiplient leurs recherches avec les premiers afin de répondre à un public germanophone ou slavophone toujours plus désireux d'apprendre à lire des langues appartenant à un autre groupe linguistique.

2.2. POUR UNE CULTURE DE CLASSE MÉDIATRICE ET FORMATRICE

Comme anticipé ci-dessus, la distinction entre enseignement plurilingue et enseignement pluri-langues [1 : 27] synthétise pleinement l'intérêt des pratiques de classe intercompréhensives. Nous tenons dans ce qui suit à mettre en vedette les principaux bénéfices ayant trait à l'ouverture au plurilinguisme tellement clamé politiquement, mais encore si difficile aussi bien à accepter, par les systèmes éducatifs plus rigides, qu'à mettre en place, par les professionnels de l'enseignement intéressés.

2.2.1. D'abord, les LV ne sont plus enseignées et apprises « dos à dos », ou l'une « contre » l'autre, mais « simultanément », **l'ouverture vers les langues en général** allant ainsi de pair avec la prise de conscience et la **valorisation de la diversité linguistique et culturelle**.

2.2.2. Le système étanche d'E/A des LV une fois « fissuré », la progression assez rapide, surtout en compréhension écrite, fait valoir « les synergies à exploiter » et **renforce « la motivation** en faveur des langues étrangères en général » [7 :8]. Sans oublier un bénéfice collatéral non négligeable dans certains cas: « la compréhension des langues permet de mieux préparer à la production en ces langues » [5: 43].

2.2.3. Par voie de conséquence, cette approche intégrée des LV est de nature à aider à la prise de conscience du fonctionnement des langues, comme du fonctionnement de l'apprentissage, l'apprenant prenant acte des processus complexes de construction du sens, ce qui **ouvre vers la métacognition**, vers la construction d'une **compétence métalinguistique**, tout comme vers l'acquisition de **meilleures capacités d'évaluation et d'autoévaluation**.

2.2.4. Outre une implication autrement directe de l'apprenant dans ce processus d'apprentissage intégré qui joue sur le développement des **capacités de transfert**, et donc des **compétences transversales**, la responsabilisation qui s'ensuit s'accompagne de **l'autonomisation**, les deux signalant la naissance d'une compétence fondamentale et

très valorisée aujourd'hui : **apprendre à apprendre** et aussi la nécessité et la possibilité **d'apprentissage tout le long de la vie**.

2.2.5. En approfondissant davantage le climat de la classe de LV et les principes basiques de l'IC (transfert, simultanéité et médiation linguistique), il nous semble important de signaler ici en dernier lieu à quel point les bénéfices qui accompagnent les pratiques intercompréhensives recourent certains des atouts de **l'évaluation formative (EF)** au sens « élargi » [8]. En effet, en tant que démarche de formation interactive, transparente, négociée en connaissance de cause, donc de véritable « communication formative » dans le but de « communiquer plus et évaluer moins » [9], l'EF met en place quelques principes qui reposent tous sur la médiation didactique. Rappelons-nous d'ailleurs que le CECRL en donne la définition suivante : « **l'évaluation formative est un processus continu** qui permet de recueillir des informations sur **les points forts et les points faibles**. L'enseignant peut alors les utiliser pour **l'organisation de son cours** et les **renvoyer aussi aux apprenants** » [10: 141].

Or, on l'aura bien compris, reposant sur la médiation didactique et l'interaction, l'approche intercompréhensive favorise grandement la création d'une **culture de l'interaction en classe**. Comme nous l'avons détaillé ailleurs [11], l'EF permet d'activer des stratégies d'E/A toujours plus adaptées, de former à l'auto/co-évaluation, d'encourager l'apprentissage en autonomie et surtout de développer l'acquisition de compétences transversales et par-là de développer la motivation et la prise de conscience des processus complexes en jeu. Autant de rapprochements de pratiques qui auraient intérêt à être conjuguées pour démultiplier les bénéfices apportés «à la langue première, aux langues et au plurilinguisme, aux capacités d'apprentissage disciplinaire dans leur ensemble, et à un meilleur épanouissement des élèves dans le système éducatif» [5 :43].

Nous retenons donc de ce qui précède notamment que la pratique conjuguée de l'IC et de l'EF en classe de LV est le garant d'une amélioration de **la compétence d'apprentissage** et de **la compétence métacognitive**, enjeux majeurs pour la création d'une **culture de classe interactive et formatrice** capable d'intégrer le plurilinguisme et de faire évoluer les structures éducatives.

3. QUELLE INSERTION CURRICULAIRE POUR LES APPROCHES INTERCOMPRÉHENSIVES?

Cela étant, il nous reste à voir comment se concrétisent les tentatives de mettre en place ces pédagogies nouvelles dans l'E/A des LV. Trois cas de figure nous semblent intéressants à retenir pour l'E/A des LV, y compris du FLE des affaires dans une université économique européenne. Non sans signaler avant cela que ceux qui se réclament de ce type de démarche insistent tous sur l'absence d'« idéologie » intercompréhensive, sinon justement l'« adaptation » des principes basiques à chaque cas concret (université, public, objectifs, ressources, etc.). Ce qui en résulte ce sont des approches pédagogiques innovantes en tant qu'exemples à transférer par adaptation et intégration locales, à condition que les assises de l'IC et la volonté de mettre à profit les bénéfices qu'elle peut apporter au processus d'E/A des LV restent présentes.

3.1. FORMATIONS HYBRIDES

Un premier exemple d'intégration de l'IC en langues romanes dans les universités porte sur l'offre d'une formation hybride (en présentiel et en autonomie) proposée depuis 2005 par le département LANSAD de l'Université Stendhal de Grenoble à l'intention des étudiants intéressés, tous profils confondus, et intitulée «Intercompréhension romane ». L'objectif déclaré de cette unité d'enseignement est « la construction de la compétence plurilingue au sein de la famille des langues romanes en cherchant à tirer bénéfice de leur parenté et des connaissances préalables des étudiants, en particulier des pré-acquis langagiers en français et dans une deuxième langue romane, l'espagnol ou l'italien » [12 : 5]. Le descriptif que les auteurs font du plan de cette formation et de son syllabus, dans un très instructif compte rendu d'expérience, permet aux formateurs intéressés (enseignants et/ou établissements) de voir l'intérêt qu'il y a à mettre en place une formation qui valorise les similitudes et les différences entre les langues, aussi bien en présentiel qu'en ligne, à jouer sur l'alternance des activités langagières d'intercompréhension et interaction plurilingue en ligne à travers les tâches communicatives proposées. Bref, comment on peut se former et former à l'IC à travers la mise en réseau internationale et juger de son opportunité au cas par cas.

3.2. SCÉNARIOS PÉDAGOGIQUES SUR MESURE

S'il s'agit de se pencher sur un inventaire quasi exhaustif des actions pédagogiques visant en principal ou en subsidiaire l'intercompréhension, nous en référons avec enthousiasme au panorama général de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension réalisé en 2011 à Grenoble, l'un des fiefs de l'IC romane [13]. Cet inventaire très utile pour la dissémination des pratiques intercompréhensives a été possible grâce au projet européen Redinter qui regroupe 28 partenaires européens et 28 partenaires associés dans le but de fédérer les institutions européennes qui travaillent dans le domaine de l'IC et de permettre une meilleure collaboration entre toutes les équipes de recherche intéressées.

Tous critères confondus, les auteurs y repèrent trois grands formats que nous retenons ici pour départager la multitude des actions pédagogiques se réclamant de l'IC suivant qu'elles se constituent plutôt en moyen ou en finalité de la formation en question.

3.2.1. Nous ne faisons que signaler le format destiné à **la formation intercompréhensive à dominante didactique** qui s'adresse aux professeurs et formateurs intéressés à mettre en place la perspective intercompréhensive, ceux qui pratiquent l'IC afin d'acquérir les savoirs conceptuels et méthodologiques nécessaires à sa mise en œuvre dans les classes, donc à des fins d'E/A. Les formateurs et les formés en différentes langues y pratiquent, exercent afin d'adapter à leurs futures classes et publics la compréhension, l'expression et l'interaction – en présentiel et à distance – simultanément en différentes langues.

3.2.2. Comme, pour mettre à profit les bénéfices de l'IC pour la formation en LV des étudiants dans une université économique, nous sommes, en tant qu'enseignants de

FLE, principalement intéressés par ses atouts communicatifs, c'est plutôt le deuxième format qui retient ici notre attention. Il s'agit de **l'enseignement intercompréhensif à dominante langagière et communicative**. Son public de prédilection correspond tout à fait au public auquel nous avons affaire, par exemple des étudiants ayant acquis le niveau B1 en français général et à l'intention duquel nous avons intérêt à nous proposer, à côté du développement de certaines compétences en français professionnel, le développement « des habiletés réceptives en compréhension et en interaction bi-plurilingue dans d'autres langues de la même famille » [idem :14], à savoir au moins l'italien et l'espagnol, des langues romanes enseignées dans notre université, sinon aussi le portugais.

Une très instructive expérience menée dans une université au Brésil (*Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP*) et donnée comme exemple dans cette étude nous signale les difficultés de nature institutionnelle, quasiment insurmontables actuellement chez nous, d'un tel projet d'insertion curriculaire en tant que discipline à part entière. Par contre, nous trouvons beaucoup plus réaliste et en accord avec l'avancée encore tâtonnante de notre politique linguistique institutionnelle l'opportunité et l'urgence de **développer simultanément des habiletés langagières dans au moins deux langues**. Déjà proposées un peu partout dans le monde dans des universités de toutes sortes soucieuses de l'avenir plurilinguistique et multiculturel de leurs étudiants, ces activités langagières en perspective intercompréhensive envisagent en fait leur formation en LV. Elles sont constituées de tâches de lecture/compréhension de textes simples et « complétées d'activités donnant la priorité aux genres présents sur Galanet : courriels, profils de participants, *posts* de forums, séquences de clavardage » [idem : 15]. Quant à la méthodologie sous-jacente, il s'agit de « favoriser les mises en relation contrastives » entre les langues romanes en présence, y compris le roumain, et cela à tous les niveaux de la langue : lexical, morphologique, étymologique, syntaxique et discursif/textuel.

3.3. INTERCOMPRÉHENSION INTÉGRÉE

Parmi tous ces formats *d'insertion ou d'intégration curriculaire* de l'IC, une place à part doit être réservée à **l'enseignement d'une/de matière(s) avec intercompréhension intégrée**. En effet, il s'agit d'*intégrer* l'IC à l'enseignement des disciples *dites* non linguistiques (DdNL), c'est-à-dire de « ne plus cloisonner les langues et les matières scolaires dans des espaces séparés, mais de profiter des enseignements disciplinaires (qui pour être communiqués doivent être verbalisés et sont donc aussi linguistiques) pour développer aussi des compétences *interlinguistiques* » [idem : 11]. À partir des différents contextes socio-éducationnels, en fonction des langues mais aussi des disciplines autres que linguistiques dont il est question, il s'agit de construire des savoirs disciplinaires « favorisant des allers et retours entre les langues et la discipline étudiée » [idem : 12].

À y regarder de plus près, ce serait une déclinaison spéciale de la méthodologie EMILE qui est mise en place dans des filières telles qu'elles existent aussi dans notre université, à cela près que la construction des savoirs disciplinaires se ferait à partir de la compréhension de documents écrits dans plusieurs langues. Et nous en référons au manuel *Euro-Mania* qui propose de bâtir des savoirs disciplinaires à partir de six langues romanes. En ce sens, il est du domaine de l'évidence que les disciplines scientifiques, y compris socio-économiques, présentent des atouts en raison du nombre

important de bases transférentielles qu'il est possible et profitable de valoriser car « ce qu'on constate pour la terminologie philosophique vaut grosso modo pour d'autres disciplines. C'est pourquoi **les méthodes intercompréhensives** se prêtent en particulier à l'apprentissage des **langues de spécialité** » [1 :43].

3.3.1. LANGUES – DISCIPLINES – LANGUES

Par ailleurs, afin de répondre à des besoins (à court, moyen et long terme) liés à la finalité académique et/ou professionnelle, la possibilité de l'E/A des langues **ET** des disciplines font de l'IC intégrée aussi bien l'une des voies royales des approches plurilingues qu'une des ressources-clés pour les apprentissages disciplinaires. Car, il est avéré, il y a renforcement mutuel entre l'étude des disciplines et l'étude des langues : « le travail sur les langues valide la compréhension disciplinaire, le travail sur le contenu disciplinaire mobilise des connaissances et des compétences en langues » [5 :58]. Il ne faut pas oublier non plus « l'évidence que toutes les DNL passent aussi par les langues pour se construire et se transmettre » [14]. Tout comme le fait que tout apprentissage, quel qu'il soit, passe **par** les langues : « c'est *par* les langues que l'on apprend les connaissances, les compétences et les comportements des programmes scolaires; ces langues sont elles-mêmes intégrées entre elles » ; encore une fois donc, « c'est *par* les langues que l'on apprend : tout apprentissage ne fonctionne que par la compréhension active du *discours* qui le porte » [5 :43 ; 57]. Par conséquent, reposant sur la conjonction langues-disciplines, l'IC intégrée stimule la manipulation des langues « dans leur contexte disciplinaire » ou, selon les mots d'un participant à une expérimentation d'E/A intercompréhensif intégré: « c'est une méthodologie d'apprentissage du 'langage disciplinaire par le langage linguistique' » [idem : 113-114].

Par-delà ces gains directs et immédiats aussi bien pour les disciplines que pour les langues, auxquels il faut ajouter l'économie de moyens et le gain de temps car l'étudiant « exploitera de manière implicite ou explicite son savoir interlinguistique » [1 : 65], les bénéfices transversaux dont nous avons parlé plus haut en sont multiples.

3.3.2. LANGUES – PROFESSIONS – LANGUES

Nous sommes convaincus que l'enseignant de LV pourrait devenir un promoteur de ce changement. C'est lui qui, le premier, connaît et comprend « les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue » [14] et les preuves apportées par le bilinguisme qui est en mesure d'étayer la construction des savoirs. C'est lui qui, le premier, sait que les discours « font » les disciplines et les professions et peut par conséquent contribuer à mettre à profit l'importance des langues « **pour/dans** la profession » [15].

3.3.3. LANGUES – ENSEIGNEMENT – LANGUES

Il nous faut admettre que la génération d'étudiants LANSAD et EMILE actuelle est généralement sans formation initiale et précoce à la diversité linguistique et culturelle européenne et d'autant moins à l'IC, se retrouvant donc très démunie face aux réalités et à la politique linguistiques européennes et devant la tâche de rattraper le décalage en matière de compétences plurilingues et multiculturelles. Face à ce défi, la détermination, la flexibilité et le courage innovant des enseignants et des structures

éducatives, notamment des universités, sont seuls en mesure de combler les écarts et adapter l'enseignement des langues aux exigences du monde actuel pour permettre aux jeunes d'aujourd'hui aussi d'être des citoyens européens à part entière.

3.4. LES MOTS D'ORDRE DE L'E/A DES LV : RÉALISME ET FLEXIBILISATION

Revenant à notre propre expérience didactique d'enseignant de FLE des affaires dans une université économique, nous pensons être en mesure de tirer quelques conclusions sur la possibilité de mettre en place des pratiques intercompréhensives dans nos classes de langues, en essayant de les adapter à chaque fois aux paramètres concrets auxquels nous avons affaire.

À notre sens, deux mesures préliminaires devraient être prises. En premier lieu, former au plurilinguisme et au multiculturalisme tous les enseignants de LV, au moins à travers une sensibilisation à la problématique et une initiation aux stratégies et techniques intercompréhensives à mettre en place dans leur cours de L1, L2, L3. En deuxième lieu, trouver au niveau institutionnel des modalités de rattrapage plurilingue adaptées, transparentes et réalistes, négociées avec les enseignants de LV afin de proposer en option obligatoire aux étudiants en économie des **cours de sensibilisation, d'éveil aux langues à côté/à l'intérieur des cours classiques de LV.**

Pour ce qui est des filières EMILE, une solution d'appoint consisterait à sensibiliser à l'IC également les enseignants des disciplines pour les inciter à travailler eux aussi en perspective intercompréhensive. Pour commencer, ils pourraient, par exemple, à peu de frais, pointer la terminologie (dans les cours), l'interaction (dans les TD) et la diversité des langues-cultures (à travers la bibliographie).

Nous pensons utile de reprendre ici l'une de nos conclusions issue d'une expérience de classe de rattrapage plurilingue et présentée plus en détail ailleurs [16]. En effet, **SI**

a/ tous les étudiants (ou presque) « parlent » l'anglais et

b/ se contenter de la seule *lingua franca* est inconcevable aujourd'hui en Europe,

pourquoi ne pas construire sur le « pont » de l'anglais (généralisé de facto) une compétence d'IC (intégrée ou non) européenne ? Il est vrai que pour être plus convaincante, une telle proposition devrait s'accompagner de la conception de scénarios, plateformes, pratiques de classe, matériels, etc. fiables et faciles à mettre en place. Ce que l'on commence déjà à faire car EuroCom envisage l'IC des langues romanes **à côté de l'anglais.**

En ce sens, la proposition d'un « SMIC linguistique » semble acceptable et profitable à tout le monde et, de surcroît, raisonnable et conforme à la politique linguistique européenne actuelle. C'est un scénario stimulant et prometteur qui propose, à côté de la langue maternelle (L1), l'étude d'une L2 **et** de l'anglais, à quoi s'ajouterait une compétence de lecture pluri-langues et par là-même, en guise de bonus, une compétence générale d'apprentissage optimisée [1 : 27]. Il va sans dire que le point fort de cette formule est la **conjonction souhaitable et prometteuse entre l'anglais et les autres langues en lieu et place d'un choix radical devenu irréaliste et contreproductif.**

Les bénéfices collatéraux ne tarderont pas eux non plus à se faire sentir dans le processus général d'E/A: « l'amélioration des capacités d'apprentissage disciplinaire » et « l'épanouissement dans le système éducatif » de l'étudiant [5 :43]. Ce serait déjà un

grand pas en avant sur la voie de l'ouverture plurilingue et multiculturelle des spécialistes européens de demain.

CONCLUSIONS

«Clef du plurilinguisme », telle qu'elle a été surnommée, l'IC n'est pourtant pas une solution miraculeuse. Et pourtant, munir nos étudiants de « la capacité de comprendre une langue étrangère sans l'avoir apprise, sur la base d'une autre langue » [1 : 16] n'est pas une opportunité à gaspiller par méconnaissance ou manque d'initiative ou de concertation. Il ne faudrait pas se résigner devant le fait que dans la plupart des universités européennes, « les départements restent également trop souvent cloisonnés, peu de passerelles existent entre les langues, y compris entre celles de même famille – notamment par peur de perdre des étudiants» [2 : 117].

Voilà pourquoi à toutes les échelles les enjeux sont immenses et devraient être approchés graduellement car il s'y agit d'une question capitale : le vivre et travailler ensemble. Loin déjà du perfectionnisme de la maîtrise parfaite des LV, la voie indiquée par le bilinguisme vers la polyglottie (nécessairement imparfaite !) passe par l'IC. Et cela sans ignorer aucunement la réalité du « tout anglais », au contraire, réussir à composer avec la situation du terrain. Par conséquent, au moins dans l'immédiat, les solutions semblent à notre portée : « d'une part proposer d'enseigner la diversité plutôt que la langue unique ; mais c'est aussi, d'autre part, introduire dans les conceptions et les pratiques de l'IC la langue méta-monolingue qu'est l'actuel anglo-américain de communication » [idem : 120]. C'est sans doute le moindre prix à payer dans « l'espoir de voir s'instaurer un vrai multilinguisme des sociétés, un authentique plurilinguisme des individus » [idem : 122].

REFERENCES

- [1]. Meissner, Franz.-Josepf, Meissner, Claude, Klein, Horst G. et Stegmann, Tilbert D., 2003. « Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'intercompréhension ». Aachen: Shaker, En ligne : <http://www.silviaklein.de/Europint/kurs/esquisse.pdf> (consulté le 3 mars 2014)
- [2]. Escudé, Pierre et Janin, Pierre, 2010. « L'école, la langue unique et l'intercompréhension : obstacles et enjeux de l'intégration». Synergies Europe n° 5, pp. 115-125, En ligne: <http://gerflint.fr/Base/Europe5/pierre.pdf> (consulté le 23 mai 2014)
- [3]. Bertin, Jean-Claude, 2013. « Mariella Causa, Martine Derivy-Plard, Brigitte Lutrand-Pezant et Jean-Paul Narcy-Combes (dir.), « Les Langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques ? ». ASp, En ligne: <http://asp.revues.org/3266> (page consultée le 31 mai 2013)
- [4]. Doyé, Peter, 2005. « L'Intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue », Conseil de l'Europe, En ligne: <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf> (consulté le 1 novembre 2013)
- [5]. Escudé, Pierre, 2013. « Intégrer les langues au cœur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension ». Passages de Paris, nr.8, En ligne: <http://www.apebfr.org/passagesdeparis/> (page consultée le 10 février 2014)

- [6]. Dabene, Louise, 1995. « Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires? », in D. Coste et D. Lehmann (coord.), *Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours, Etudes de Linguistique Appliquée n°98*, 103-112
- [7]. Meissner, Franz-Josepf, 2008. « Que peut apporter la didactique de l'intercompréhension aux systèmes éducatifs européens? », *Les Langues Modernes*, revue de l'APLV, En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org>
- [8]. Allal, Linda et Mottier Lopez, Lucie, 2005. « L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires », Editions OCDE, En ligne : <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/product/9605022e.pdf> (consulté le 14 août 2013)
- [9]. Perrenoud, Philippe, 1991. « Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative », « *Mesure et évaluation en éducation* », vol. 13, n° 4, pp. 49-81, En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html (consulté le 4 juin 2013)
- [10]. Conseil de l'Europe, 2001. « Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer », Paris : Didier.
- [11]. Vasiliu, Deliana, 2013. « L'ÉVALUATION FORMATIVE : QUELS ATOUITS POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA COMMUNICATION PROFESSIONNELLE EN FRANÇAIS ? », *DICE*, An X, nr. 2, Editura Muzeul Literaturii Române, București, pp. 233-246
- [12]. Carrasco Perea, Encarnación, Degache, Christian et Pishva, Yasmin, 2008. « Intégrer l'intercompréhension à l'université », *Les Langues Modernes*, revue de l'APLV, En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org> (consulté le 10 mars 2014)
- [13]. Degache, Christian, Carrasco, Encarni, Chevalier, Claire, Da Silva, Regina, Dalencon, Agnès et Fonseca, Mariana, 2012. « Caractéristiques et formats de l'intégration curriculaire de l'intercompréhension », *Actes du colloque IC 2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*, En ligne : <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/40.pdf> (consulté le 17 mars 2014)
- [14]. Coste, Daniel, 2003. « Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue », En ligne : http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/Coste_Santiago_oct03.pdf (consulté le 31 mai 2013)
- [15]. Mourlhon-Dallies, Florence, 2008. « Le français langue professionnelle », « *Franc-parler* », mars, En ligne : <http://www.franparler.org/dossiers/flp4.htm>, (consulté le 1 décembre 2010)
- [16]. Vasiliu, Deliana, 2014. « INTERCOMPRÉHENSION ET ÉVALUATION FORMATIVE : quelles médiations développer dans le processus d'enseignement /apprentissage du FLE professionnel ? », *Actes du Colloque IC 2014*, Lyon, sous presse.