



HAL
open science

Présentation. Recherches sur la méthodologie d'enseignement de l'intercompréhension

Christian Degache, Clara Ferrao Tavares

► To cite this version:

Christian Degache, Clara Ferrao Tavares. Présentation. Recherches sur la méthodologie d'enseignement de l'intercompréhension. REDINTER-Intercompreensao, 2011, pp.5-18. hal-03586555

HAL Id: hal-03586555

<https://hal.science/hal-03586555v1>

Submitted on 10 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Présentation

Recherches sur la méthodologie d'enseignement de l'intercompréhension

Christian DEGACHE

Lidilem, Université Stendhal-Grenoble3

Clara FERRÃO

Instituto Politécnico de Santarém

CIDTFF – Universidade de Aveiro

Quand cette revue est née et quand la thématique des numéros a été fixée, la décision a été prise de consacrer ce numéro 2 à la *Didactique de l'intercompréhension* avec l'idée de porter l'attention sur les pratiques pédagogiques effectives afin d'interroger les choix méthodologiques et tenter d'apprécier leurs effets. C'est la raison pour laquelle nous avons en définitive choisi de donner à ce numéro un titre plus étroitement lié à cet objectif. En effet, si l'on peut entendre l'expression « didactique de l'intercompréhension » (désormais IC) au sens d'ensemble de choix et décisions pour un enseignement spécifique, on peut être en revanche plus circonspect pour attribuer cette dénomination à un domaine de recherche dans la mesure où, comme cela transparaît de plusieurs articles du numéro 1 de cette revue consacré à l'épistémologie de l'IC, ce concept ne délimite pas de manière suffisamment nette un domaine distinct en didactique des langues, ou, tout du moins, pas encore. De par son appartenance aux approches plurilingues il relève en la matière de la didactique du plurilinguisme. La relation entre cette dernière et l'intercompréhension apparaît en effet comme semblable à la relation qui, au début des années 90, a permis d'inscrire pleinement la didactique du français langue étrangère dans la didactique des langues, voire même dans la didactologie des langues-cultures si l'on souscrit à la proposition terminologique de Robert Galisson. L'« appareil conceptuel/matriciel pour la D/DLC » de Robert Galisson (1990 : 13) peut d'ailleurs être utilisé pour l'IC. Ainsi, si l'on se réfère à l'extrait suivant,

« comme toute situation, [la situation éducative] s'inscrit dans un espace et dans un temps donnés. Plus précisément, dans un milieu institué (l'école) – produit d'un milieu instituant (la société) – où des actants de statuts inégaux (les sujets, ou apprenants ; l'agent, ou enseignant), constitués en groupe (le groupe-classe), mettent en œuvre des procès complémentaires (d'apprentissage et d'enseignement), pour faire accéder les uns (les sujets), avec le concours de l'autre (l'agent), à la maîtrise d'un objet (la langue-cible), réputé utile à l'éducation des individus qui forment la société » (*ibid.*: 33),

dans les situations éducatives où l'IC est introduite, comme on le verra dans ce numéro, on constate que c'est l'espace et le temps qui sont déterminants dans l'émergence des propositions intercompréhensives. Et ce même si les pratiques d'IC ont toujours existé et continuent à exister dans des contextes où on ne peut pas encore parler d'enseigner l'IC comme cela est mis en évidence par Maggie Romani dans ce numéro.

La mobilité dans le temps et l'espace provoque en effet des glissements dans les milieux instituants et dans les milieux institués. Comme en témoignent les articles présentés dans ce numéro de REDINTER-Intercompreensão, l'IC est déployée dans des environnements scolaires et extra-scolaires, amenant de ce fait les sujets-apprenants à développer d'autres manières d'apprendre les langues, et plaçant les agents-enseignants devant la nécessité de recourir à des approches qui conduisent les individus et les groupes à apprendre d'une manière différente. L'objet d'apprentissage devenant multiple, l'éducation plurilingue devient un objectif nécessaire à l'agir collectif, au besoin actuel de vivre avec les autres, de cohabiter.

Les articles réunis dans ce numéro sur l'IC illustrent cette posture dans la mesure où presque tous partent de l'observation de situations éducatives, au sens large, développant ainsi une conceptualisation en se référant à la théorisation construite au cœur de REDINTER – et dont le numéro 1 de la Revue a rendu compte – de manière à tenter de comprendre leur objet d'étude. Ce faisant, l'IC, en tant que méthodologie, est mise au service de finalités éducatives visant l'amélioration de savoirs scolaires de la part des apprenants mais aussi l'expression d'attitudes de compréhension des autres et du monde en vue de l'action sociale : que sait-on des effets des choix méthodologiques en vigueur dans les approches se réclamant de l'intercompréhension ? Qu'est-ce que la recherche est en mesure d'apporter sur la question ? Voilà les questions générales ici abordées.

Depuis une vingtaine d'années, de nombreux travaux ont été consacrés à la conception méthodologique, à l'analyse des stratégies et processus de compréhension ou à celle des interactions en situation pédagogique d'intercompréhension, alors qu'un nombre moins important de travaux se sont penchés sur une observation systématique des effets des choix méthodologiques. On notera également à ce sujet qu'il est souvent question de « bonnes pratiques » sans que l'on sache réellement sur quoi se baser pour que telle ou telle pratique soit considérée comme « bonne », d'autant que, bien souvent, les arguments avancés ne sont pas nécessairement à mettre en relation avec l'efficacité pédagogique.

L'intention de cette livraison était précisément de contribuer, dans une perspective didactique, à combler ce déficit. Ainsi l'appel à contribution proposait-il de rassembler des études empiriques portant sur les effets des choix méthodologiques dans des situations d'enseignement/apprentissage orientées explicitement vers des objectifs affichés comme visant un développement des capacités intercompréhensives, à l'écrit comme à l'oral, séparément ou conjointement.

Les auteurs étaient invités à décrire les contextes d'enseignement concernés, que ceux-ci soient réels ou expérimentaux, en présentiel, à distance ou hybrides, ainsi que les démarches pédagogiques adoptées. Ceci avant d'aborder, à partir d'un corpus de données, la question des effets obtenus sur la connaissance et la maîtrise de tel ou tel aspect linguistique, pragmatique, sociolinguistique, discursif, socioculturel... de la ou des langue(s) visée(s), par exemple à travers une analyse de productions ou une analyse de discours (de la classe, en ligne...), ou encore à travers une analyse comparée des résultats obtenus avec différentes démarches (auprès de différents groupes, auprès d'un même groupe avec différents matériels, dans différents environnements...).

Les travaux soumis pouvaient porter plus spécifiquement sur les modalités et les effets de 5 questions méthodologiques :

1. la traduction endogène, c'est-à-dire produite par l'apprenant ou par le groupe : quand la lui/leur demande-t-on ? Sur quoi ? Dans quel but... ?
2. la traduction exogène, c'est-à-dire proposée par autrui (enseignant, tuteur, pair...), natif ou non de la langue considérée : à quel moment est-elle proposée ? Où et pour quoi ?
3. les aides (écrites, orales, multimodales), délivrées ou mises à disposition de l'apprenant, ou encore utilisées à son initiative, pour

soutenir ses processus réceptifs, y compris en situation d'interaction bi-plurilingue

4. l'activité métalinguistique suscitée, c'est-à-dire l'incitation à réfléchir sur les structures de la/des langue(s), qu'il s'agisse du lexique, de la morphologie, de la syntaxe, de la phonologie...
5. les critères retenus comme prioritaires pour une augmentation progressive de la difficulté, par exemple l'introduction des différentes langues visées, le niveau de difficulté des documents et autres sources langagières, la diversification des genres textuels ou types discursifs...

Toutes ces questions ne sont pas abordées ici à la même hauteur. D'autres en revanche, tout aussi pertinentes, l'ont été. Et la description des processus et stratégies mis en oeuvre par le sujet en situation intercompréhensive, reste un point central et essentiel. Comment au demeurant en faire l'économie pour définir et apprécier les effets des démarches d'enseignement choisies? Au final, les 12 articles de ce numéro, écrits dans 5 langues différentes, délivrent une vision large et diversifiée des recherches sur la méthodologie de l'enseignement de l'IC comme on pourra en juger ci-après à la lecture de leur présentation.

Dans le premier article, rédigé en italien, à travers un cadrage didactique de l'IC rappelant quelques jalons historiques, théoriques et méthodologiques (aux niveaux psychoaffectif et métacognitif en particulier), Antonella Benucci se situe sur le plan de la définition des concepts, notamment sur celui de l'*intercompréhension éducative*. L'objectif est de formuler des critères pour identifier les "bonnes pratiques" en IC. Cette démarche, conduite dans le cadre du réseau européen Redinter à partir du recensement et de la caractérisation des matériels pédagogiques visant l'IC, offre grâce à l'*IC éducative*, un concept instrumental pour les travaux présentés dans les articles de ce numéro. Et ce, même si la distinction entre pratique en IC et outil pour l'IC ne peut être encore complètement opératoire dans la mesure où les pratiques renvoient aux actions pédagogiques, aux options retenues par les enseignants, aux procédures de la classe (présentielle ou autre), dont on sait qu'elles diffèrent toujours de ce que préconisent les manuels et autres matériels pédagogiques comme l'auteure le souligne à diverses reprises. Si cela a pour effet de limiter quelque peu la portée de la relation entre intercompréhension éducative et bonnes pratiques – notamment en ce qui concerne les objectifs dont on sait à quel

point les intentions affichées dans le matériel peuvent parfois être éloignées des réalités –, il n'en reste pas moins que la ligne de recherche ici esquissée consistant à définir des critères¹ et méthodes pour apprécier les pratiques en fonction des publics, et ainsi définir les progressions, objectifs et programmes correspondants, s'avère prometteuse pour la suite des travaux sur l'IC.

Les articles suivants se situent dans le cadre de projets européens sur l'IC. Un premier ensemble d'articles renvoie ensuite au projet Galanet. Il s'agit des articles de Maria Elena Ceberio, Selma Alas et Sandra Garbarino rédigés respectivement en espagnol, en portugais et en italien, ce qui les rend représentatifs de la diversité linguistique des échanges dans cet environnement de formation en ligne.

Maria Elena Ceberio s'intéresse aux effets d'une participation répétée deux fois à une session de formation en ligne sur www.galanet.eu de la part d'étudiantes de l'Université Nationale de Rio Cuarto, en Argentine. Après avoir contextualisé cette participation et décrit les modalités d'intégration de l'équipe de cette université aux sessions, l'auteure analyse l'impact sur les pratiques et la construction de compétences de quatre étudiantes à travers leurs déclarations rétrospectives. L'étude est conduite à travers une démarche qualitative qui implique l'enseignante-chercheuse en tant qu'observatrice participante. Deux aspects quantitatifs (comparaison du nombre de connexions et de messages déposés dans le forum) sont également pris en compte ainsi que l'évolution des profils personnels. Elle montre ainsi que l'insertion de l'apprentissage des langues dans des circuits réels de communication va bien au-delà du seul apprentissage linguistique et esquisse les contours d'une progression pluriannuelle où la répétition d'un scénario pédagogique dans le même environnement numérique de formation, peut s'avérer bénéfique. Cela s'explique certes par la simple augmentation de l'exposition aux langues autour de contenus thématiques différents mais surtout par le fait que, d'une part, lors d'une deuxième participation, les sujets sont conduits à adopter une démarche réflexive tirant parti de la première expérience et, d'autre part, parce qu'ils s'obligent à des pratiques communicatives et stratégies de participation et d'apprentissage améliorées.

¹ Même si l'on peut regretter que le critère de l'approche simultanée ou consécutive (par couples de langues à partir d'une langue de référence ou langue-pont) de plusieurs langues n'ait pas été retenu.

Dans une perspective semblable, Selma Alas Martins analyse les représentations d'étudiants de licence en Lettres de l'Université Fédérale de Rio Grande do Norte (UFRN) au Brésil, suite à une première expérience qui visait à développer la compétence de réception (orale et écrite) à partir de productions recueillies dans le cadre de ce projet. Elle souligne, là aussi, l'importance de la dimension réflexive qui accompagne la formation et fait, comme Maria Elena Ceberio, des propositions concrètes et précises pour susciter des pratiques métacognitives, en incorporant également une démarche d'auto-évaluation. L'analyse de ces réflexions, principalement conduite autour du parcours de formation et des apports de cette expérience, permet à Selma Alas Martins de mettre en évidence les compétences et savoirs d'ordre cognitif, formatif et socio-affectif que les étudiants se sont appropriés et dont il est permis de penser qu'elles les ont mis sur la voie de l'autonomisation.

Sandra Garbarino, pour sa part s'intéresse aux méthodes et démarches adaptées par deux enseignantes de l'Université Lumière Lyon 2 au cours d'une même session avec leurs groupes respectifs, toujours sur la plateforme Galanet. Elle compare les choix des formatrices et leur appréciation des effets provoqués avant d'analyser également la perception des étudiants à partir de différentes sources de données (forum, questionnaire final, journal de bord...). Cette observation et analyse des pratiques pédagogiques effectives en IC des deux groupes (par exemple pour choisir la modalité hybride ou présenteielle de regroupement ou pour choisir les langues d'échange dans le groupe...) dont l'auteure dit à juste titre qu'elles ont fait l'objet pour l'instant de bien peu de descriptions, permet de mettre en évidence qu'au sein d'un même dispositif de formation, les choix des enseignants peuvent conduire à des pratiques contrastées mais que cela ne signifie pas que les effets en termes d'appropriation de compétences et connaissances soient nécessairement différents, probablement en raison de l'utilisation d'un même environnement et d'un scénario commun. L'article dégage ainsi un certain nombre de "bonnes pratiques" qui renvoient toutefois principalement aux stratégies de communication et d'apprentissage des étudiants (déduction, inférence, comparaison, sollicitation, etc.).

Les trois articles suivants de Pierre Escudé, Mélisandre Caure et Christina Reissner, tous trois rédigés en français, se situent dans le cadre des projets Euro-mania, ICE (InterCompréhension Européenne) et EuroCom.

Dans le sillage des derniers documents du Conseil de l'Europe (Beacco, Coste, van de Ven, & Vollmer, 2010), l'article de Pierre Escudé ouvre la porte sur un champ qui se singularise à différents titres dans ce numéro. Son intérêt porte sur les effets de l'apprentissage intercompréhensif selon le type d'enseignement linguistique (classe bilingue français-occitan, classe monolingue avec initiation à deux langues, à une, à aucune et une classe témoin sans IC). L'article diffère aussi sur d'autres plans puisque dans ce cas il s'agit d'*IC intégrée*, c'est-à-dire attachée à véhiculer des disciplines non-linguistiques (comme l'histoire, les sciences, les mathématiques...) dans différentes langues romanes, auprès d'un public d'enfants (8 à 10 ans) à l'école primaire et avec le manuel réalisé dans le cadre du projet européen Euro-mania. En outre, la notion de *langue-pont* y reçoit une acception spécifique: celle de langue susceptible de servir de passerelle entre les différentes langues d'une même famille en raison de sa position intermédiaire au sein du continuum, et ce, indépendamment du profil langagier de l'apprenant. Tel est le cas de l'occitan parmi les langues romanes.

La méthodologie de recherche employée, principalement quantitative, s'inscrit dans une expérimentation longitudinale visant à identifier et mesurer les capacités et compétences acquises. Cinq classes sont prises en considération et deux types d'éléments sont évalués : les connaissances linguistiques (identifier le verbe d'une phrase d'une langue tierce, trouver un intrus...) et les compétences de compréhension (par exemple produire un texte en français écrit ou produire un sens *actionnel* – entourer, dessiner... – à partir de consignes en langue tierce). Au terme de la comparaison commentée des résultats en pourcentage obtenus pour les différents exercices dans les différentes classes, Pierre Escudé conclut en synthèse que *l'IC intégrée* joue un rôle important sur les comportements scolaires (par exemple à travers la mise en valeur des biographies langagières des élèves considérés faibles par l'école), sur les compétences cognitives et métalinguistiques (la classe bilingue et la classe avec initiation à deux langues ont de meilleurs résultats) et il indique que cette pratique a été favorablement accueillie par les professeurs.

Mélanie Caure présente une formation intercompréhensive conduite dans le cadre d'un master professionnel de l'Université de Reims et prenant appui sur le projet *InterCompréhension Européenne* (ICE). Dans ce Master, la formation à l'IC, en 7 langues des familles romanes et germaniques, dans chaque cas sur le mode simultané, a pour objectif de répondre à des besoins spécifiques liés à la finalité professionnelle de ce Master: la gestion multilingue

de l'information, la veille informationnelle, la recherche documentaire. L'auteure présente et justifie les procédures et les choix méthodologiques de cette formation en IC, comme le principe d'exposition répétée, celui de recherche active et autonome de sens, le rôle de *modérateur* de l'enseignant. Puis elle centre son propos sur le rôle dédié à l'activité métalinguistique de ces étudiants francophones dans les quatre domaines de la phonologie, du lexique, de la morphologie et de la syntaxe et pour ce qui concerne les langues germaniques. Des indices de prise de conscience de faits linguistiques spécifiques à ces langues sont relevés, témoignant d'un développement des compétences de compréhension grâce à cette réflexion métalinguistique collective menée à partir d'une traduction intercompréhensive, en situation présente et sous le guidage d'un *modérateur*.

La contribution de Christina Reissner, tout en insistant elle aussi sur les stimuli déclencheurs des activités métalinguistiques, porte sur les expériences de EuroComRom dans le contexte de la formation des adultes, en l'occurrence le personnel de l'aéroport de Francfort/Main et le public des universités populaires. On est là dans une situation-miroir de celle abordée par M. Caure dans la mesure où il s'agit ici de germanophones appréhendant les langues romanes. En présentant des tâches et activités qui visent le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle, elle s'emploie à montrer comment les choix méthodologiques effectués, tenant compte des besoins et spécificités de ce public, se traduisent en bénéfiques dès la phase initiale de l'enseignement/apprentissage intercompréhensif. En ce sens, ces tâches et activités – comme celle consistant à “dessiner leurs langues” ou comme les textes parallèles basés sur des versions *interlinéaires* –, compte tenu des effets produits et décrits ici, peuvent être considérées comme des “bonnes pratiques”. Ce faisant, l'auteure rapporte des données discursives tirées des remarques et commentaires des participants qui lui permettent de poser un certain nombre de repères, par exemple sur la construction de la *grammaire d'hypothèses*, sur le rôle de la *langue-pont* (la langue romane déjà connue), sur la “conscientisation”, sur la traduction approximative, et sur les différences entre le travail individuel et le travail de groupe, l'activité de compréhension collective étant vue ici comme chez M. Caure comme une activité cognitive partagée. L'auteure conclut en pointant quelques questions, notamment sur les stratégies d'appropriation des savoirs par les apprenants, ou encore sur les ruptures dans leurs représentations sur l'apprentissage des langues à travers l'IC.

Dans son article rédigé en anglais, Franz-Joseph Meißner développe l'approche *interfamiliale* (Degache et Melo, 2008) de l'IC dans laquelle se situent les contributions de M. Caure et C. Reissner. L'auteur s'inspire de la didactique "tertiaire", en particulier des démarches et méthodes proposées pour enseigner l'allemand en prenant appui sur les connaissances préalables en anglais, d'un corpus de données issues du volet didactique du projet EuroCom (*EuroComDidact*) et de l'étude des processus de compréhension de langues romanes inconnues par des germanophones en connaissant déjà une (en général le français, *langue-pont*, au niveau B1). Il rappelle le rôle essentiel attribué au transfert dans ses approches et élargit par la suite son propos à d'autres questions: Comment enseigner l'IC germanique à des hispanophones, l'IC slave à des germanophones ? Il souligne lui aussi à quel point l'IC peut être bénéfique sur le plan métalinguistique et métacognitif.

A partir de ces considérations, F. Meißner trace les grandes lignes d'une politique linguistique éducative que l'Union européenne pourrait s'employer à promouvoir pour diffuser une famille de langues en direction d'un public dont la 1^{ère} langue appartient à une autre famille. Son propos porte d'abord sur les langues romanes, en particulier sur leur potentiel en *mode intercompréhensif*, aux côtés de l'anglais *lingua franca*. Mais faisant le constat que ces deux modalités ne peuvent suffire à couvrir tous les besoins de communication et que l'IC romane – pas plus que l'IC germanique ou l'IC slave – ne peut être considérée comme « politiquement correcte à 100% », il porte le regard au-delà de la parenté étroite afin de proposer un modèle curriculaire européen plurilingue. Car ce qui est essentiel, insiste-t-il, n'est pas tant la langue maternelle de l'apprenant que l'ensemble de son répertoire langagier et ses représentations sur les langues et leur apprentissage. Il illustre son propos avec plusieurs exemples et conclut en fournissant quatorze orientations précises à prendre en compte pour la mise au point d'un *syllabus*, par exemple la nécessaire prise en compte des genres textuels (à l'instar du projet InterRom dans son volume 2, Carullo *et al.*, 2007), le choix de la *langue-pont*, un processus de traitement linguistique ordonné et progressif, l'activation contrôlée de procédures compensatoires...

Les deux articles regroupés ensuite, l'un en espagnol l'autre en italien, abordent chacun à leur façon la question de l'oralité. En ce qui la concerne, Maggie Romani se réfère à des contextes, au Pérou, où l'intercompréhension est attestée en tant que pratique spontanée. Après une présentation de la politique linguistique éducative en vigueur dans ce pays, notamment en ce qui

concerne les langues amérindiennes, elle souligne la nécessité de développer dans ce contexte des démarches d'enseignement intercompréhensives en direction de ces langues, en Amazonie et dans les Andes. Ainsi présente-t-elle une expérience mise en œuvre dans l'Amazonie multilingue pour « appliquer l'IC linguistique comme une stratégie alternative » autour de trois langues de la famille Arawak : asháninka, yanesha et nomatsiguenga. La démarche d'enseignement, d'abord essentiellement basée sur la grammaire comparative, a permis ici comme ailleurs, de faire prendre conscience aux étudiants qu'il y a plus de similarités que de différences et de faire émerger une certaine réflexion métalinguistique, d'abord aux niveaux phonologique et morphologique, puis aux niveaux syntaxique et sémantique. Mais face aux résultats mitigés de ce premier essai, en particulier la tendance à une approche trop descriptive et théorique des faits de langue, il a été décidé d'opter pour une approche à la fois plus pédagogique et fonctionnelle inspirée des démarches d'EuroComRom et de ses 7 tamis – faisant l'objet ici d'une présentation générale –, augmentée d'une pratique de l'interaction plurilingue orale en petits groupes avec pour consigne de s'exprimer chacun dans sa première langue. Un certain nombre de résultats sont rapportés d'une première expérimentation, comme une perception différenciée de la distance linguistique – et de la difficulté – entre les langues ou comme des attitudes différentes face à l'IC selon les groupes linguistiques et les affinités. Le lecteur pourra constater que, malgré la différence de contexte et le fait d'avoir affaire à une famille de langues bien éloignée de celles abordées majoritairement par les recherches sur l'IC, les phénomènes observés peuvent être comparables.

Diego Cortés Velásquez se focalise quant à lui sur la compréhension orale. C'est du reste le seul article à s'intéresser à cette habileté dans ce numéro. A partir d'un ancrage théorique, d'une recension de ce qui a été publié sur l'intercompréhension orale ces dernières années, et depuis les présupposés de *l'IC éducative* telle que posée dans ce numéro par A. Benucci, l'auteur s'emploie à étudier l'impact des indications métacognitives (pour favoriser l'élaboration d'hypothèses, pour tirer parti du support écrit et icônographique...) sur l'activité de compréhension orale d'un document audiovisuel en espagnol par des sujets italophones n'ayant jamais étudié cette langue. La tâche consistait, après visionnement, à produire en L1, non pas une traduction, mais une formulation libre de ce qui était compris. Le protocole consiste à comparer les performances de compréhension globale de deux groupes expérimentaux et de deux groupes de contrôle autour de deux séquences audio-visuelles

différentes dont le niveau de difficulté B1 est défini au moyen des descripteurs du Cadre européen de référence. Les résultats obtenus montrent une influence marquée des indications métacognitives – au moyen du *MALQ (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire)* – mais pas du support écrit (sous-titres). Les résistances locales sont considérées et des hypothèses explicatives sont émises. Il est possible ainsi d’apprécier la compréhension orale spontanée de l’espagnol par des italophones.

Le numéro se conclut avec deux articles en français qui jettent un regard latéral sur la problématique de ce numéro. Dans le premier de ces deux articles, Jacques da Silva et Marlène da Silva e Silva s’intéressent à une question importante pour la didactique de l’IC, celle de la dimension interculturelle du lexique employé dans les manuels d’enseignement des langues. A partir des propositions de Robert Galisson concernant la *lexiculture*, les auteurs ont recours aux approches lexicographique et *lexiculturologique* pour analyser des manuels de français langue étrangère destinés à des apprenants dans le système scolaire portugais. Les résultats obtenus font apparaître que la dimension lexiculturelle est, dans l’ensemble, insuffisamment prise en considération et que cet état de fait est susceptible de nuire aux processus intercompréhensifs des apprenants toutes les fois que les lexiques des langues-cultures en interaction – en l’occurrence le français et le portugais – sont porteurs, sur le plan discursif, d’une *charge culturelle partagée implicite* respective. Ainsi, à partir d’une analyse spécifique, l’analyse ici réalisée met-elle en évidence le fait que cette dimension devra faire l’objet d’une attention spécifique dans les prochains développements de la méthodologie d’enseignement de l’intercompréhension, en particulier pour la conception d’aides lexiculturelles à la compréhension et à l’interaction intercompréhensive en contexte actionnel.

Enfin, l’article de Yasmin Pishva et Nathalie Thamin rend compte de pratiques de formation didactique initiale aux approches plurielles, parmi lesquelles l’IC. Le public visé est celui des étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} année de licence qui se destinent aux métiers de l’enseignement. La dimension réflexive de la formation, inspirée de la démarche portfolio, des démarches d’*éveil aux langues* et des approches intercompréhensives, y est là encore essentielle : prendre conscience de sa biographie langagière, conceptualiser la compétence plurilingue et pluriculturelle, découvrir un certain nombre d’outils et dispositifs pour l’IC dont certains font l’objet de développements dans ce numéro (Euro-mania, Itinéraires romans, EuroComRom, Galatea).

La synergie entre les apports de l'expérience vécue de l'IC et les objectifs de la formation aux approches plurielles est en effet très forte (exercice des stratégies de construction du sens, activité métalinguistique comparative, « pratique de la compétence communicative intercompréhensive »...). Une analyse de données, tirées de la 1^{ère} expérience en 2009-2010, est menée. Ces données sont constituées de notes d'observations, de discours réflexifs, de comptes rendus d'expérimentation des modules d'Itinéraires romans. Les résultats exposés illustrent l'apport fructueux de la démarche réflexive ainsi que la nature et la portée des bénéfices pour les perspectives professionnelles des étudiants.

Cette initiative de formation et sa réalisation s'avèrent représentatives de ce que nous appelons plus haut la didactique du plurilinguisme et témoigne de la nécessité, dans la formation des (futurs) enseignants comme dans la recherche, à l'instar d'autres contributions de ce numéro (on citera en particulier Meissner, Escudé, Romani), de ne pas dissocier les recherches sur la méthodologie d'enseignement de l'IC de ce domaine de recherche, parti pris que nous avons adopté ici. Au demeurant, tous les articles présentés dans cette livraison empruntent le chemin de l'observation-conceptualisation-intervention, dans cet ordre ou dans un autre, démarche qui caractérise la didactique du plurilinguisme, et plus largement, la didactique des langues-cultures (Galisson, 1990).

En parcourant ce numéro, le lecteur jouira en définitive d'un large panorama sur les méthodes, les outils et les choix stratégiques adoptés sur différents terrains et pour différents publics et différentes familles de langues, ainsi que sur les effets relevés dans un nombre conséquent d'expérimentations. Il aura également pointé au passage les besoins ultérieurs de recherche et les notions qui devront être précisées, comme nous l'avons vu plus haut avec la notion de "bonne pratique" loin encore de faire consensus dans la communauté des chercheurs en IC.

Références bibliographiques

- BEACCO, J.-C., COSTE, D., VAN DE VEN, P.H. & VOLLMER, H. (2010). *Language and School Subjects – Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, DGIV, Strasbourg : Council of Europe. Disponible sur : www.coe.int/lang
- CARULLO, A. M., TORRE, M. L., MARCHIARO, S., BRUNEL MATIAS, R.,

- PÉREZ, A.C., ARRÓNIZ, M., VOLTAREL, S. & NAVILLI, E. (2007). *InterRom. Intercomprensión en Lenguas Romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe*. Dos volúmenes: (1) *De similitudes y diferencias* ; (2) *Hacia el reconocimiento de los esquemas de organización textual*. Ediciones del copista. <http://elcopistaeditorial.com.ar>
- DEGACHE, C. & MELO, S. (2008). Introduction. Un concept aux multiples facettes. *L'intercompréhension, Les Langues Modernes, 1/2008*, 7-14. Disponible sur http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Intro_LM1-2008_Degache_Melo.pdf
- GALISSON, R. (1990). Où va la didactique du Français Langue Étrangère ? *Études de Linguistique Appliquée* n° 79, juillet-septembre 1990, 13- .