

Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée à la lumière d'*Euromania*

Didactics of plurilingualism and integrated intercomprehension: the case of *Euromania*

Mariana FONSECA¹

(Université de Genève UNIGE)

Laurent GAJO²

(Université de Genève UNIGE)

RÉSUMÉ: Cet article, en s'intéressant à l'intercompréhension intégrée, propose un nouvel éclairage sur la didactique du plurilinguisme. Un retour critique est proposé sur les mécanismes d'éveil (aux langues), d'intégration et d'alternance (de codes), variablement présents dans les approches plurielles. A travers l'analyse de séquences enregistrées dans des classes qui utilisent *Euromania*, nous observons de manière fine le déploiement du processus d'intégration entre langue et discipline à travers une alternance de documents et de langues.

Nous débouchons sur quelques remarques concernant la didactisation de ce travail en classe – notamment le principe “d'étrangeté” et les nouvelles perspectives que l'intercompréhension intégrée laisse envisager – en lien avec la structure discursive des documents et les structures énonciatives utilisées par les élèves. Cette dimension, jusqu'à présent peu exploitée, permet de tracer la progression tant de la langue que de la discipline, méritant ainsi une attention particulière.

MOTS-CLÉS: Didactique du plurilinguisme. Intercompréhension intégrée. Intégration. Étrangeté. Alternance de codes.

ABSTRACT: By studying “integrated intercomprehension”, this article sheds new light on the didactic of plurilingualism. It offers a critical perspective on the notions of language awareness, knowledge integration and code alternation, that are variably present in plural approaches. By analysing recorded classroom sessions where *Euromania* is being used, we are able to observe with a great deal of detail how the process of integrating language and content unfolds through the alternation of different documents and languages.

We conclude our discussion with some comments on the “didactisation” of this work in the classroom – especially the “strangeness” principle and the new perspectives opened by integrated intercomprehension – with regards to the discursive structure of documents and the enunciative structures used by students. This dimension, so far neglected, deserves special attention, as it allows us to monitor student progress in both language and content.

KEYWORDS : Didactics of plurilingualism. Integrated intercomprehension. Integration. Strangeness. Code alternation (code-switching).

INTRODUCTION

Très longtemps, la didactique des langues étrangères s'est, dans les faits, intéressée à l'enseignement de langues particulières. Le pluriel de “langues étrangères” s'entendait comme une sorte de dénominateur commun à l'enseignement des langues en tant que langues

¹ Assistente - Doutoranda em Letras - Universidade de Genebra. E-mail: Mariana.Fonseca@unige.ch

² Prof. Dr. - Faculdade de Letras - Universidade de Genebra. E-mail: Laurent.Gajo@unige.cg

étrangères. Au début des années 80, plusieurs chercheurs envisageaient la pertinence de mettre en dialogue la didactique de la langue étrangère (L2) avec celle de la langue première (L1), entendue aujourd'hui comme langue de scolarisation. Naissaient alors les bases de la pédagogie intégrée des langues (ROULET, 1980), selon laquelle la présence d'un savoir et d'un enseignement en L1 ne devait pas être ignorée au moment du passage à la L2.

Aujourd'hui, la prise en compte du plurilinguisme intervient plus directement dans l'enseignement des langues, et ceci à plusieurs niveaux. Premièrement, on prend acte de l'hétérogénéité croissante des classes, où les langues des élèves diffèrent souvent de la langue de scolarisation. Deuxièmement, on enseigne davantage de langues pour tout le public scolaire et dès le primaire. Troisièmement, on considère que les savoirs et compétences à mettre en place dans chacune des langues peuvent être de nature inégale et évolutive, ceci en conformité avec une définition communément admise en Europe :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe [...] (COSTE, MOORE, ZARATE, 1998, p.12).

Ces trois angles conduisent à l'avènement d'une didactique du plurilinguisme, qui ne s'occupe pas tant de langues particulières que de relations, de passages, d'appuis entre langues dans la perspective de la construction d'un répertoire pluriel. Une telle perspective ne voit pas la compétence linguistique et/ou communicative comme une simple compilation ou articulation d'outils – lexicaux, grammaticaux, discursifs, etc. –, mais comme un ensemble de ressources qui englobent aussi des stratégies, des processus de questionnement et de mise en relation des langues. Plus encore, elle considère que l'étrangeté offerte par une langue dite "étrangère" ne se résume pas à un obstacle à franchir mais stimule une prise de conscience nécessaire à tout apprentissage, y compris celui de la L1.

Après avoir présenté la notion de didactique du plurilinguisme et les approches majeures qui en relèvent, nous nous arrêterons, dans le cadre de cet article, sur l'intercompréhension intégrée. Cette approche plurilingue a l'avantage de mettre en rapport le travail à partir de plusieurs langues proches avec des contenus scolaires relevant de différents domaines disciplinaires (mathématiques, sciences, histoire, etc.). Nous entrerons concrètement dans des classes qui utilisent le manuel *Euromania* et pourrons analyser de manière fine le déploiement du processus d'intégration, d'une part, entre diverses langues et, d'autre part, entre langues et contenus disciplinaires. Nous enchaînerons avec quelques remarques sur l'activité métalinguistique et évoquerons, en conclusion, la pertinence d'une réflexion sur l'activité discursive en lien avec la notion de genre textuel.

1. Présentation du paradigme “didactique du plurilinguisme”

La notion de didactique du plurilinguisme est née en Europe, prioritairement dans la recherche francophone et germanophone (BILLIEZ, 1998; MOORE, 2006; GAJO, 2009; TRONCY et al., 2014). Elle apparaît sous diverses appellations – *approches plurielles* pour Candelier (2008), *didactique de la pluralité linguistique* pour Blanchet et Coste (2010) – porteuses de nuances d'importance variable. L'expression *approche plurielle* a l'avantage de se poser explicitement en opposition aux méthodes habituelles en didactique des L2, dites *singulières*.

La didactique du plurilinguisme repose sur deux grands principes. Du point de vue de l'apprentissage, elle considère qu'acquérir une L2 signifie construire du bi-plurilinguisme. Du point de vue de l'enseignement, elle défend l'idée qu'enseigner une L2 revient non seulement à contribuer au développement du bi-plurilinguisme, mais aussi à s'appuyer sur le bi-plurilinguisme en construction. Le premier seuil de la didactique du plurilinguisme concerne une reconnaissance de la diversité linguistique présente dans la classe et, partant, dans les parcours des élèves. Le deuxième seuil concerne l'enseignement des langues étrangères, toute nouvelle langue enseignée devant prendre en considération l'existence d'enseignements linguistiques précédents ou concomitants. Dans le premier cas, on favorisera ce qu'on appelle un *éveil aux langues*, dans le deuxième une *didactique intégrée*. Il s'agit là de deux paradigmes fondamentaux de la didactique du plurilinguisme, et non seulement de deux approches. L'éveil aux langues consiste à – faire – prendre conscience de la diversité linguistique, celle de sa classe, de l'école, de sa propre trajectoire. Il permet de prendre distance par rapport à la L1 et de jeter les bases d'une re-connaissance des langues, de leurs liens et de leurs différences. Plusieurs projets ont développé des approches d'éveil aux langues, assorties de supports pédagogiques (voir, par exemple, EVLANG, CANDELIER, 2003, et EOLE, PERREGAUX et al., 2003). La didactique intégrée, quant à elle, prolonge les bases jetées par Roulet en faveur d'une pédagogie intégrée entre L2 et L1 (voir ci-dessus). Cette notion a beaucoup évolué depuis une quinzaine d'années pour devenir relativement polysémique (BROHY, 2008). De manière générale toutefois, les approches relevant de la didactique intégrée peuvent porter sur le corpus ou sur le cursus linguistique (GAJO, 2013). L'orientation sur le corpus vise notamment à repérer et exploiter les mécanismes transférables d'une langue à l'autre. L'orientation sur le cursus conduit vers une articulation des divers enseignements, des approches, des méthodes, des programmes en vue de favoriser des synergies. On pourra, par exemple, viser une harmonisation de la terminologie grammaticale utilisée dans les divers enseignements. On parlera alors plutôt de didactique coordonnée.

L'éveil aux langues et la didactique intégrée stimulent des réflexions renouvelées sur le curriculum. Tout d'abord, celui-ci doit prendre en compte non seulement les apports scolaires, mais aussi toute expérience linguistique vécue par l'élève dans son parcours social. Beacco et al. (2010) parlent de curriculum expérientiel ou existentiel : “Dispositif organisant l'apprentissage, le curriculum scolaire (“éducationnel”) fait partie d'un curriculum “expérientiel” et “existantiel” qui ne se limite pas à l'École” (BEACCO et al., 2010, p.4). Ensuite, le curriculum scolaire doit viser des synergies ou des articulations réfléchies entre l'enseignement des diverses langues au programme:

Le curriculum scolaire doit tendre à une économie curriculaire, en coordonnant la progression des compétences à travers les différents enseignements et en identifiant des compétences transversales favorisant la cohérence (longitudinale et horizontale) entre les apprentissages (BEACCO et al., 2010, p.4).

Autour des deux pôles constitués par l'éveil aux langues et la didactique intégrée peuvent se déployer plusieurs approches. Du côté du premier, nous pouvons placer la pédagogie interculturelle et la biographie langagière. Du côté du second, nous situons la didactique des langues voisines et l'enseignement bilingue, qui peuvent se combiner et déboucher, par exemple, sur l'intercompréhension intégrée (voir ci-dessous). Il n'est pas simple de classer voire de hiérarchiser les approches relevant de la didactique du plurilinguisme, et tous les auteurs ne tombent pas d'accord quant aux typologies. Si le fait qu'une autre langue au moins intervienne dans l'enseignement semble partagé, les modalités d'intervention de cette langue-s sont multiples et variablement admises au sein des typologies. Concrètement, la L2 peut être montrée, citée, comparée, contrastée, alternée avec la L1 ou une autre L2. Par ailleurs, elle peut intervenir dans la classe de L2, dans la classe de L1, dans d'autres espaces disciplinaires menés en L1 (langue de scolarisation) ou en L2 (enseignement bilingue). Pour Candelier (2008), les approches plurielles se fondent prioritairement sur le mécanisme de la comparaison, du contraste entre langues et, par extension, entre cultures, le mécanisme de l'alternance de langues demeurant périphérique. Il n'admet ainsi pas vraiment l'enseignement bilingue au sein de ces approches. Le problème tient au fait que l'alternance codique est souvent perçue et décrite de manière assez étroite, alors qu'elle peut, comme nous allons le voir ci-dessous, se déployer d'une multitude de manières.

2. Intercompréhension intégrée

Le paradigme de la didactique du plurilinguisme est en pleine évolution, ce qui a pour conséquence son enrichissement et sa redéfinition continuel. Les deux pôles/seuils de l'éveil aux langues et de la didactique intégrée peuvent ainsi être articulés, comme le suggère De Pietro (2008), qui montre de nombreuses similitudes entre l'éveil aux langues et l'intercompréhension en langues voisines et passe même, dans son argumentation, d'un rapport d'intersection à un rapport d'inclusion, dans la mesure où l'éveil aux langues fournirait un cadre conceptuel général à l'intercompréhension, conçue, elle, comme une méthodologie. Il est sans doute vrai que la didactique des langues voisines s'appuie sur des démarches au cœur de l'éveil aux langues, mais elle vise aussi à mettre au point des progressions linguistiques *ordonnées* sur la base d'un travail *coordonné* entre des langues *données*, souvent proches. On s'appuie notamment sur le mécanisme du transfert de ressources linguistiques, que l'on sollicite d'abord pour la compréhension écrite. Les projets dans ce domaine fleurissent, en particulier pour les langues romanes, depuis bientôt vingt ans (voir notamment DABÈNE, DEGACHE, 1996 ; BLANCHE-BENVENISTE, VALLI, 1997, MEISSNER et al., 2004 ; CONTI, GRIN, 2008, ESCUDÉ, JANIN, 2010 ; BONVINO, 2011). On citera *Eurom4* et, plus récemment, *Eurom5*, qui travaillent l'intercompréhension de textes de la presse quotidienne en quatre et cinq langues romanes, respectivement, ainsi que *EuroCom*, qui s'intéresse aux sept "tamis" par lesquels il faudrait passer pour que le processus d'intercompréhension soit réussi, sans compter les projets *Gala-* (Galatea, Galanet, Galapro), qui travaillent l'intercompréhension en lien avec les nouvelles technologies et, finalement, les nombreuses ressources souvent produites par les enseignants dans le domaine de l'enseignement bilingue, ainsi que quelques initiatives, moins nombreuses, du côté de l'interculturel. On trouve ainsi une intersection entre l'intercompréhension (didactique des langues voisines) et d'autres approches. Celle qui nous intéresse ici concerne l'enseignement bilingue et ce qu'on peut appeler, à la suite d'Escudé, l'intercompréhension intégrée, matérialisée en particulier dans le manuel *Euromania* (voir ci-dessous). Concrètement, il s'agit de mobiliser et de stimuler le processus d'intercompréhension

entre langues voisines dans le cadre d'un travail sur des contenus disciplinaires liés au programme scolaire (sciences, histoire, etc.). De cette façon, le processus d'intégration touche non seulement les langues, mais aussi les liens entre langues et disciplines. Si l'on reprend les termes de Candelier (2008) pour définir les approches plurielles, on peut se demander si l'intercompréhension intégrée y entre. Rappelons-nous que l'enseignement bilingue demeurait en périphérie de la typologie, car il suppose une alternance de codes, qui ne fait pas partie des critères centraux retenus pour ces approches.

Les perspectives sur l'alternance méritent toutefois d'être élargies, ceci selon deux perspectives au moins. Premièrement, il s'agit d'identifier différents niveaux d'organisation discursive et didactique auxquels l'alternance peut intervenir. Entre le niveau micro (affectant les énoncés sous la forme de "code-switching") et le niveau macro (déterminant des choix de langue pour des disciplines, des parties données du curriculum), on identifie depuis quelques années un niveau méso, où l'alternance se place de manière plus ou moins programmée ou didactisée à des points de transition entre activités (par exemple, on expose une théorie en L2 et on la résume en L1 ; voir notamment GAJO et al. (2013)). Deuxièmement, il paraît utile d'envisager l'alternance non seulement en production, mais aussi en compréhension. Dans le cas d'*Euromania*, les élèves sont confrontés, successivement, à des documents rédigés dans diverses langues. On assiste ainsi à une forme d'alternance, de type *méso*, fonctionnant prioritairement en compréhension. La langue n'est pas seulement citée ou comparée, mais réellement *utilisée* pour aborder une thématique disciplinaire, même si on ne demande pas à l'élève de la parler. Il y a donc une forme de gradation dans la manière dont les langues interviennent et tissent leurs rapports dans l'acte pédagogique et dans les supports didactiques, et l'alternance de codes mérite d'être intégrée dans les mécanismes de base de la didactique du plurilinguisme. Une telle gradation se retrouve aussi dans les activités métalinguistiques stimulées par les approches plurielles et dont la description demeure souvent complexe.

3. L'intercompréhension intégrée selon *Euromania*

S'adressant à un public jusque-là peu concerné par les initiatives dans le domaine de l'intercompréhension (élèves de 8 à 11 ans), *Euromania* (ESCUDE, 2008) ambitionnait de suppléer ce manque en créant un outil didactique qui permettrait de "faire entrer" cette approche à école. Toutefois, face à une organisation curriculaire de plus en plus compartimentée en disciplines, l'intégration de l'intercompréhension aux pratiques de classe devrait être compatible avec l'enseignement-apprentissage des matières scolaires. C'est en partant de ce constat que les concepteurs du manuel (une équipe de chercheurs européens dirigée par Pierre Escudé) ont pris le pari de conjuguer dans un même moyen didactique les principes méthodologiques de deux approches de la didactique du plurilinguisme : l'enseignement bilingue, d'une part, et l'intercompréhension, de l'autre.

De la première, c'est surtout la dimension disciplinaire qui a été retenue, conformément à une définition courante de l'enseignement bilingue qui l'envisage comme "l'enseignement d'une ou de plusieurs disciplines dites non linguistiques dans une langue seconde d'enseignement" (GAJO, 2009). Toutefois, à la différence de celui-ci, *Euromania* fait intervenir les langues étrangères ou secondes en compréhension plutôt qu'en production. Par ailleurs, il ne se limite pas à une seule L2, mais se sert de plusieurs langues appartenant à la même famille : c'est ici qu'intervient l'intercompréhension. Dans son acception première, celle-ci fait référence à la capacité, dont dispose tout locuteur, à comprendre des langues apparentées à sa langue source ou encore à une L2, L3, etc. qu'il maîtrise bien.

C'est donc dans l'association de l'apprentissage-enseignement de certaines matières scolaires (histoire, mathématiques, sciences et technologie) à un travail d'intercompréhension en langues romanes (catalan, espagnol, français, italien, occitan, portugais et roumain) que se dessinent les contours d'*Euromania*, premier manuel d'intercompréhension intégrée, édité en 2008. Ce dernier, en motivant le travail linguistique par une entrée disciplinaire, n'a pas pour but d'"apprendre-enseigner *des* langues", mais d'"apprendre-enseigner des matières scolaires *par* les langues". Autrement dit, c'est en tirant profit des nombreuses ressemblances qui unissent les langues apparentées que les élèves arriveraient à construire du sens à partir de langues qu'ils n'ont jamais étudiées.

Concrètement, le manuel se présente sous la forme de vingt fichiers disciplinaires de huit pages chacun³, structurés en deux parties : la première est axée sur un travail d'intercompréhension intégrée (où la construction des savoirs disciplinaires est prioritaire), tandis que la seconde est davantage centrée sur ce que nous pourrions appeler une didactique de l'intercompréhension (les savoirs *interlinguistiques* sont centraux). Dans celle-ci, il s'agira à la fois de bâtir des règles de passage entre les langues⁴ et de comprendre les choix opérés par chaque langue pour se référer à des catégories universelles comme la distance/proximité, l'affirmation/négation, le genre, le nombre, etc. La première insistant sur les "ponts" qui unissent les langues romanes, la seconde faisant référence aux spécificités qui rendent chaque système unique. L'intégralité du travail est organisée par la dimension expérimentale : tout est basé sur l'idée que c'est à travers la "manipulation des langues" que les élèves accèdent au sens. Ainsi, le fait que les tâches soient motivées par une visée notionnelle constitue un élément indispensable pour rentrer en activité.

Maintenant que nous avons un aperçu du manuel, revenons plus en détail sur sa première partie, qui fait l'objet de notre réflexion. Dans celle-ci, chaque langue est associée à un document de typologie et genre textuel variés, donnant place à une tâche didactique précise (relier des items, compléter des cases avec des mots manquants, observer et commenter des images, faire une expérimentation ou un calcul, etc.)⁵. Dans ce parcours plurilingue, la langue d'enseignement – loin d'être convoquée à titre exceptionnel, comme cela est le cas dans les approches communicatives et dans certaines modalités de l'enseignement bilingue ou immersif – occupe une place d'honneur : c'est à la fois la langue des macro-consignes qui structurent les différentes tâches et la langue vers laquelle les consignes de chaque document sont reformulées et les exercices résolus. On l'aura compris : comme en intercompréhension, la modalité codique mise en œuvre en intercompréhension intégrée permet à chaque locuteur de travailler avec d'autres langues tout en restant dans *sa* propre langue ou, plutôt, dans la langue de scolarisation.

³ A l'exception de la version catalane qui est reliée et prend donc la forme d'un livre.

⁴ Comme, par exemple, observer la régularité avec laquelle le suffixe latin *-tas* se décline dans différentes langues romanes : *liberdade* (pt), *libertad* (es), *llibertat* (cat), *libertat* (oc), *liberté* (fr), *libertà* (it), *libertate* (roum). L'ordre des langues présentées ci-dessus respecte le continuum géographique de la Romania, qui permet d'observer les langues latines dans une perspective de contact et ainsi de mieux comprendre leurs interrelations.

⁵ Voir figure 1. Pour un aperçu global des différents modules, le lecteur peut se référer au site d'*Euromania* : <http://www.euro-mania.eu>.

Agacha e descobrís

DOCUMENT 1
Uneste ficare animal cu hrana potrivită.

DOCUMENT 2
o lobo
o sol
a cabra
as plantas

Coloca as palavras cabra, lobo, plantas e sol nos espaços:
Em primeiro lugar, o para elas crescerem. De seguida, as plantas alimentam a Depois, a cabra serve de alimento ao
Forma-se assim uma cadeia alimentar: o processo pelo qual os seres vivos se alimentam e servem de alimento a outros.

DOCUMENT 3
Agacha los imatges. Las bèstias manjan, mas tanben servisson de mangisca per d'autres bèstias.

DOCUMENT 4
Gli animali possono avere tre tipi di regime alimentare: *carnivori, erbivori e onnivori*. Di' qual è il regime alimentare di ciascuno di questi animali?

DOCUMENT 5
Traza el camino que tiene que seguir el conejo para salir del laberinto sin ser comido.

DOCUMENT 6
Quand les êtres vivants meurent, ils sont décomposés par de petits éléments. Ces organismes (champignons, bactéries, animaux de petite taille) se nomment des *décomposeurs*. Ils se nourrissent de déchets, de cadavres d'animaux ou de végétaux.

Per quina rason lo gai davalava pas de l'arbre?

três tres tres tres
trois tre trei

Figure 1 : *Euromania* (version occitane), module 12, pages 2-3 (ESCUDE, 2008)

4. L'intercompréhension intégrée et la notion d'intégration des savoirs

Face à la nouveauté de l'approche, il est légitime de se demander quelle utilisation est faite d'*Euromania* en classe : travaille-t-on réellement en modalité d'intercompréhension intégrée ? ou le contenu disciplinaire n'est finalement plus qu'un prétexte pour développer des activités d'intercompréhension ? et quelles seraient les principales différences du travail réalisé avec ce manuel par rapport à des séquences didactiques plus traditionnelles, où seulement une langue (L1 ou L2) intervient dans la construction des notions disciplinaires⁶ ?

Bien que cette question reste pour le moment ouverte, nous essaierons d'esquisser une réponse dans la prochaine section, consacrée à l'analyse de séquences réalisées à partir d'*Euromania*. Mais, avant cela, il nous semble utile de dire deux mots des avantages potentiels que l'intercompréhension intégrée comporterait.

Selon les principales hypothèses d'une étude récente (FONSECA, 2013; FONSECA, à paraître), tout l'intérêt de l'intercompréhension intégrée résiderait dans la didactisation du contact des langues en présence dans l'objectif de construire des savoirs plus "explicites"⁷. En d'autres termes, l'appréhension des notions disciplinaires, lorsqu'elle est basée sur des documents écrits dans différentes langues, devrait contribuer à mettre en place un travail conjoint entre langues et disciplines, résultant en une compréhension plus fine de la matière étudiée. Ce travail comporterait, en outre, des bénéfices pour le paradigme linguistique, se

⁶ Nous pensons, en particulier, aux classes monolingues, mais aussi à certaines classes bilingues ou immersives, où l'alternance L1-L2 n'est pas envisagée comme un outil didactique.

⁷ Par "savoirs explicites", nous entendons des savoirs qui ne sont pas traités au même titre qu'une information (qui serait simplement communiquée), mais qui sont construits à travers un processus graduel de problématisation, qui permet de bâtir (par le biais de questionnements, d'hypothèses) des connaissances plus étayées.

traduisant, entre autres, par des énoncés discursivement plus complexes ou encore par une capacité à analyser les langues, à travers la comparaison du fonctionnement des différents systèmes en présence.

La mise en place de cette dynamique serait favorisée par l'*étrangeté* des langues en présence, qui mènerait à une plus grande problématisation des éléments perçus comme opaques (GAJO, 2006). Ainsi, les négociations qui émergeraient autour de ceux-ci, puisque contextualisées dans un cadre disciplinaire, devraient contribuer à un meilleur apprentissage de la matière étudiée. Ces interrelations entre langues et disciplines ont déjà été documentées auprès des classes bilingues appliquant une pédagogie de type EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère*), dans lesquelles on a mis en avant les avantages d'un enseignement intégré des langues et des disciplines scolaires (voir notamment GAJO et al., 2008).

Pour bien saisir la notion d'enseignement intégré, un peu abstraite, il faut la concevoir en termes interactionnels : l'intégration se réalise lorsque, dans les interactions, on observe un glissement entre des phases caractérisées par une attention plus centrée sur la langue, dites de *remédiation* (souvent déclenchées pour *remédier* à un problème linguistique) et des phases davantage orientées vers la conceptualisation disciplinaire, décrites en termes de *médiation* (GAJO et al., 2008).

En intercompréhension intégrée, le fait de travailler sur des langues proches de la langue de scolarisation comporterait la spécificité suivante: le juste équilibre entre transparence et opacité qui caractérise le processus d'intercompréhension (lorsqu'il concerne des langues d'une même famille) fonctionnerait comme un catalyseur pour la mise en place d'un travail conjoint entre langues et disciplines. Dans ce cadre, plus les savoirs négociés dans les interactions s'avéreraient centraux pour l'établissement des notions étudiées, plus ce va-et-vient entre les dimensions linguistique et disciplinaire des savoirs serait pertinent pour leur compréhension (pour plus de détails à ce sujet, voir GAJO, 2006 et 2007).

5. Un aperçu du processus d'intégration

Dans l'objectif d'illustrer une manifestation du processus d'intégration, nous proposons l'analyse d'une séquence d'interaction enregistrée dans une classe *Calandreta* (classe occitane en immersion) à plusieurs niveaux (élèves de 9 à 11 ans). Cette classe, située au sud de Toulouse, a fait partie d'un échantillon plus large d'établissements de la région qui, durant l'année scolaire 2012-2013, a travaillé régulièrement avec *Euromania*. L'extrait sélectionné porte sur le champ disciplinaire des sciences et développe, plus précisément, les notions de chaînes et de régimes alimentaires. Il intervient en seconde partie de séance, lorsque les élèves ont déjà déchiffré le sens des premiers documents⁸.

⁸ La séquence proposée se déployant majoritairement en occitan, nous demandons au lecteur de mettre à profit ses compétences en intercompréhension pour la comprendre !

Conventions de transcription utilisées:

E	enseignant
M, Y, P, etc.	abréviation des prénoms des élèves
?	élève non identifié
Els	plusieurs élèves
.	pauses courtes non chronométrées, chaque “.” indiquant la durée estimée de la pause
2”, 3”, etc.	pauses chronométrées indiquées en secondes
<ajouta>	production originale (concerne normalement des mots occitans prononcés à la française)
/	intonation montante

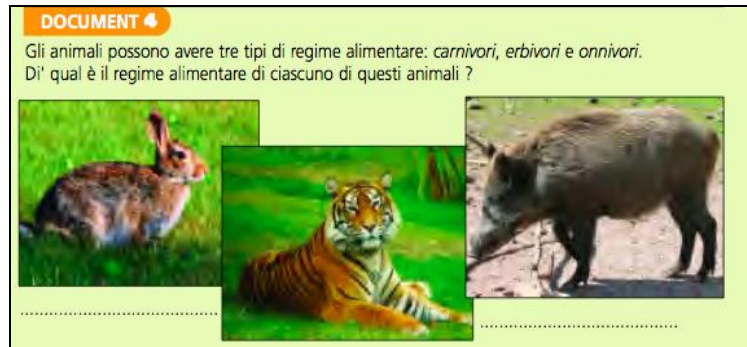


Figure 2 : *Euromania* (version occitane), module 12, document 4 (ESCUDE, 2008)

- 1E document quatre (3^o) manon e yori copletas
 2M euh euh i'a: carnivor erbivor e omnivor e cal just <ajouta>(?) as imatges ont i'a des <pointillets> e cal botar un mot que va plan dins l'imatge
 3E euh: alavètz abans de botar un mot caldriá èsser segur se sabètz çò que es carnivor erbivor e omnivor alavètz yonas/ iouri precisas se i'a una error
 4Y omnivor es un::
 5E non mas explica çò qu'es que es que es aquò omnivor se sas
 6Y euh quicòm que manja de tot (*bas*)
 7E que manja de tot/ (2^o) pièra/
 8P euh: carnivor es un animal que manja de *vianda*
 9? de carn
 10P non de carn
 11E iouri es pas d'accord
 12I omnivor es pas qualcun que manja de tot *c'est*
 13? XXX
 14I coma ieu XX/soi (?) pas omnivor es qualcun que manja de vegetals E de vianda per çò que de tot es euh si que non ieu sarié pas [sarié pas
 15E [ah euh euh jòga sus mots un pauc iouri ditz que manja pas de tot per çò que li agrada pas lo fètge benleu li agrada pas los espinacs dóncas manja pas de tot dóncas es pas omnivor es euh es de rasonament de logica mas pensi que yonas voliá dire manjar de tot es a dire de cada- de mai d'una categoria d'aliments es aquò que voliás dire yonas/
 16Y (*discret signe affirmatif avec la tête*)
 17E çò que disiás tu tanben de manjar de vegetals o de manjar de carn manjar de vegetals e de carns dóncas te dises qu'es plan un omnivor
 18 òc
 19E tu euh::< dóncas ès d'acòrdi amb çò qu'a dit pièra
 20I euh qu'a dit pièra/ (*bas*)
 21E ah qu'a dit pièra as pas escotat pièra qu'as dit/
 22P ai dit *carnivori*
 23E òc
 24P es un animal que manja de *viande*- enfin de carn

[]	chevauchement
=	enchaînement rapide entre deux tours de parole
-	interruption
:	allongement syllabique
XXX	passages inaudibles, chaque X correspondant, normalement, à une syllabe
<i>italique</i>	indique l'occurrence de code-switching
(?)	transcription incertaine
(<i>bas</i>)	commentaires du transcripteur

- 25? [de carn
 26E [carnivòr que manja de carn ès [d'acòrdi] e lo darrièr escotam angie
 27? [de carn]
 28? [CARnivore]
 29A e erbivòr es un animal o euh euh òc un animal XX un animal XX erbivòr es que manja sonque d'erba o d'autres vegetals mas que ne XXXX
 30E *allez* qualcun aviá pas comprès aquò/ non/ es de la redita eh *allez*/ alavètz (?) plof al trabalh ... e thomas apuèi nos explicarà lo document 5
 (...)

Dans l'analyse de cette séquence, nous nous concentrerons sur le subtil basculement opéré entre des moments de *remédiation* (attention plus centrée sur la négociation d'éléments linguistiques) et de *médiation* (focalisation sur la conceptualisation ou, dans ce cas précis, sur l'explicitation des savoirs). Nous essaierons finalement de pointer si les tendances observées ici se retrouvent lorsqu'on travaille sans ce support didactique ou si elles sont spécifiques à *Euromania*.

Premièrement, remarquons l'aisance avec laquelle l'élève M rentre dans la tâche disciplinaire (2), reformulant la consigne écrite en italien avec ses propres mots, sans que cela ne lui pose aucun problème de compréhension.

Face à des notions qui prennent des formes très semblables dans les différentes langues romanes, l'enseignant aurait pu se contenter de cette transparence lexicale et passer directement à la résolution de l'exercice. Toutefois, il préfère s'assurer que les élèves comprennent ce qui est *derrière* la dénomination de chaque régime alimentaire. Son intervention opère un subtil glissement de la séquence vers la clarification de savoirs linguistiques indispensables pour réaliser la tâche (définition de *carnivori*, *erbivori* et *omnivori*), qu'il s'agira de problématiser.

Il est intéressant de remarquer que, dans les négociations qui s'ouvrent pour définir ces termes, certains élèves portent également une attention accrue à la langue. Ainsi, dans la problématisation du terme *omnivor*, I signale (en 12 et en 14) qu'il existe une nuance entre "manger de tout" et "manger des végétaux et de la viande". En effet, la première formulation manque de précision car "tout" peut se référer à la fois à un ensemble indifférencié d'éléments et à chacun des éléments d'un ensemble. En revanche, la seconde, en mettant l'accent sur les deux catégories d'aliments intervenant dans le régime alimentaire des omnivores, permet de mieux saisir le concept. Cette observation, que l'enseignant qualifie de "jouer un peu avec les mots" et, plus loin, comme étant un "raisonnement de logique", l'oblige, néanmoins, à expliciter la remarque de I (15) et à préciser que les omnivores se nourrissent indistinctement de viande et de végétaux, sans que l'intégralité des éléments appartenant à chacune de ces catégories n'entre dans leur régime alimentaire (17).

En analysant à la loupe cette séquence, on remarque également que l'intercompréhension intégrée semble favoriser l'émergence d'alternances codiques non seulement avec la langue du contexte (lorsqu'il s'agit de classes bilingues ou immersives⁹), mais aussi avec les autres langues de travail du manuel. Ces alternances se manifestent ici à différentes reprises et revêtent des formes et des fonctions variables. Dans ce sens, si l'on

⁹ On se trouve ici dans un cas de figure intéressant en didactique du plurilinguisme. Si l'intercompréhension intégrée résulte d'une forme d'hybridation entre intercompréhension et enseignement bilingue (présente dans le manuel *Euromania*), une deuxième hybridation apparaît entre l'intercompréhension intégrée (suggérée par le manuel) et le contexte institutionnel, relevant de l'immersion ou, au sens large, de l'enseignement bilingue. Celui-ci se manifeste donc aux deux niveaux, d'où la présence régulière d'alternances codiques, en production et au niveau micro.

pourrait être tenté de qualifier d'interférence la forme idiosyncrasique employée par P en 8 (*vianda*, nom français prononcé à l'occitane), cela n'est pas le cas lorsque ce même élève intègre dans son énoncé un mot italien, "*carnivori* es un animal" (22 et 24). Ce dernier emploi, qui se rapproche d'une citation, semble davantage montrer la naturalité avec laquelle ces élèves travaillent sur des langues apparentées, à tel point qu'il leur arrive de se référer à une notion en L2 sans passer par la L1.

Si certains pourraient être tentés de voir un danger dans ces "mélanges", l'analyse de cet extrait montre que cette appréhension se rapporte davantage aux représentations que nous pouvons avoir sur le contact de langues qu'à leur réalité. Ainsi, au cours de la séquence, on voit une évolution dans la gestion des formes *vianda/e* à la place de *carn*. Si, dans sa première occurrence (tours de parole 8, 9 et 10), le mouvement de correction est hétéro-initié, plus tard (24), l'élève P se rend compte par lui-même de son emprunt au français et procède immédiatement à sa remédiation, "*viande*- enfin de *carn*". Ici, la collaboration des autres élèves (25, 27 et surtout 28) pointe, bien qu'implicitement, le fait que le mot *carnivor* porte en lui le noyau informationnel de sa définition, à savoir le syntagme *carn*.

Cette transparence entre forme et sens fait que, en comparaison avec le français, le concept de "carnivore" soit plus simple à comprendre en occitan. Dans ce type d'unité lexicale, langue et discipline sont intrinsèquement liées, la dénomination de la notion éclairant sa définition. Toutefois, si le lexique occupe une place centrale dans l'articulation des formes linguistiques et des concepts disciplinaires, il n'est pas le seul niveau de la langue à être impliqué par le phénomène de l'intégration, qui peut concerner également la syntaxe et des éléments discursifs.

Observons, finalement, que la recherche de précision qui a occupé une bonne partie de la séquence (à partir du tour 12) semble avoir influencé la définition de la classe des herbivores donnée par A (29). L'énoncé de cet élève, en essayant de cerner avec exactitude les catégories d'aliments concernés par ce régime alimentaire ("un animal herbivore mange seulement de l'herbe ou d'autres végétaux, mais ne [mange pas]"), est discursivement plus complexe qu'un simple rapport d'équivalence qui, dans ce cas, pourrait s'avérer réducteur ("les herbivores mangent de l'herbe"). C'est seulement après ce détour qui a permis de mieux saisir les notions sollicitées par l'exercice que l'on passe à la résolution de la tâche disciplinaire (30).

La comparaison avec des séquences réalisées sans ce support didactique montre qu'en ce qui concerne la problématisation des savoirs disciplinaires impliqués, *Euromania* fonctionne davantage comme un catalyseur de tendances déjà présentes par ailleurs. En d'autres termes, des classes qui mobilisent déjà les ressources bi-plurilingues disponibles au bénéfice de la construction des savoirs disciplinaires (mode de travail bilingue, STEFFEN, 2013) mettront en œuvre une dynamique interactionnelle analogue à celle que nous venons d'observer, indépendamment de la présence d'un support didactique plurilingue. Les documents plurilingues ne provoquent donc pas auprès de ces classes un changement fondamental dans leur gestion des savoirs, mais favorisent l'émergence d'une tendance latente.

En revanche, ce qui semble être plus spécifique à l'intercompréhension intégrée est l'émergence de réflexions métalinguistiques variées sur les langues de travail, allant de leur identification jusqu'à la formulation d'hypothèses sur le fonctionnement des systèmes en contact. Dans certains contextes, la présence d'un locuteur natif (ou d'un élève maîtrisant bien la langue en question) favoriserait l'établissement d'observations plus complexes. Par contre, la mise à profit de celles-ci dépend des compétences linguistiques des enseignants et/ou de leur capacité à les intégrer à une réflexion collective. L'extrait que nous proposons ci-dessous exemplifie ce qui vient d'être dit.

6. Les réflexions métalinguistiques

Cette séquence, qui porte sur le même document que la précédente, a été enregistrée dans une classe de l'école élémentaire (élèves de 7 à 8 ans), située dans la banlieue de Barcelone. Comme de nombreux établissements de la région, cette classe travaille régulièrement avec le manuel depuis septembre 2013, l'utilisation d'*Euromania* en Catalogne s'inscrivant dans un projet plus large soutenu par les autorités locales dans le but de développer le plurilinguisme à l'école¹⁰.

Cet extrait s'ouvre sur la lecture de la consigne par un élève, suite à la sollicitation de l'enseignant.

- 1Da gli animali possono avere tre tipi di regime alimentare carnivori . erbivori e onnivori . di qual è il regime alimentare di [ciascuno di questi animali/ *(cette transcription vise à montrer que l'élève lit l'énoncé dans la langue de la consigne, sans le reformuler. Toutefois, elle ne prend pas en compte les spécificités phonétiques liées à l'accent de l'élève)*
- 2Ad [*eh pero esto es italiano*
- 3E sh
- 4E a vera . què ens diu aquí/ a ver el david si sap- si saps explicar-nos una mica
- 5Da diu que . . . és com si digués-hi que-que posem el nom de-de (varius?) de cada animal
- 6E e que [posem el nom
- 7Ma [si és omnívor carnívor
- 8E shhh quin nom posem/ david:/ andrea:/
- 9Els no no
- 10E no qué nom/
- 11Da que tenim tenim que posar sí és carnívor
- 12E [si és carnívor
- 13Da [herbívor o . . omnívor
- 14Ma que menja de tot
- 15E o omnívor e . això seria italià e que s'assembla molt e veiem que diu *CARNÍVORI* e que és carnívor . i qui son (?) els animals carnívors/
- (plusieurs élèves lèvent le bras)*
- 16E david/
- 17D eh:=
- 18E =què mengem/
- 19D eh:
- 20E què mengem/
- 21? carnívor meja carn
- 22E què mengem els animals carnívors/ ho diu una mica ja la paraula
- 23Da =carn
- 24E carn e carnívors són els que mengem carn e . després tenim altres que diu: herbívor. què mengem/=
- 25Da =mengem vegetals
- 26E e vegetals e herba . vegetals . i omnívor/=
- 27Da =que menja de tot
- 28E que mengem/=
- 29Da =de tot
- 30E de tot e/
- 31Ad [es que *onnivori* és plural . *onnivori* és plural . és plural
- 32E [e mengem carn i mengem herba o vegetals . bé doncs a vera quin-a qui li posaríem aquestes paraules que ens diu en aquí.el primer animal què tenim/=
- (...)

¹⁰ Pour plus d'informations sur l'utilisation d'*Euromania* en Catalogne, le lecteur peut se référer au site suivant : <http://www.xtec.cat/web/projectes/llengues/intercomprensio/presentacioeuromania>.

44Ad [lo maco és que *onnivori carnivori i omnivori* és plural

Plusieurs éléments mériteraient d'être mis en exergue dans cette séquence. Premièrement, remarquons que l'entrée en activité commence non pas par la reformulation de la consigne en langue de scolarisation, mais par sa lecture à haute voix. Cette façon de procéder, récurrente dans cette classe, constitue un cas particulier d'alternance de codes et montre que, en intercompréhension intégrée, les échanges revêtent des formes plus complexes que celle qui est décrite dans la définition usuelle de l'intercompréhension (chaque locuteur parlerait dans sa propre langue et comprendrait celle(s) de l'autre).

L'oralisation de cet énoncé semble favoriser l'identification de la langue de travail par un élève italoophone, qui s'empresse de dire – en castillan – qu'il s'agit de l'italien, sans que sa remarque ne donne place à une thématization de celle-ci (2). En effet, indépendamment de la langue du document, il est nécessaire de s'assurer que les élèves ont bien compris la consigne ; c'est ce que fait l'enseignant entre les tours de parole 4 et 13. C'est seulement une fois que celle-ci est comprise que l'enseignant ratifiera la proposition de Ad, en faisant un bref commentaire sur la ressemblance qui unit les langues romanes et en enchaînant immédiatement sur une explicitation du sens de "*carnívor*" (15).

De façon analogue à ce que nous avons observé dans la séquence précédente, on voit une subtile problématisation de la correspondance entre la forme et le sens du mot (accentuation, par l'enseignant, de sa première syllabe en italien "*CARnívor*"), complétée, un peu plus loin (22), par un commentaire qui l'explique ("qu'est-ce qu'ils mangent les animaux carnivores ? le mot l'indique déjà un peu") et, finalement, par une répétition (24) qui le précise davantage : "*carn e carnívors són els que mengem carn*". Suivront d'autres échanges à propos des autres régimes alimentaires (tours de parole 24 à 30), sans que l'on assiste ici à la même complexité dans la prise en charge discursive des définitions.

Au cours de ces négociations, on verra émerger un nouveau commentaire métalinguistique sur la langue de travail venant, encore une fois, de l'élève italoophone (31). Cette fois-ci, il va plus loin dans son observation et fait remarquer que les notions reformulées, tantôt au singulier, tantôt au pluriel en langue de scolarisation, sont au pluriel dans la consigne : "*carnívori, erbívori e onnívori*". Sa remarque renvoie à une spécificité morphosyntaxique propre à l'italien et au roumain : contrairement aux autres langues romanes, celles-ci marquent le pluriel par une désinence vocalique. Il est intéressant d'observer, par ailleurs, que son énoncé intègre de façon tout à fait organisée les deux langues principales de cette séquence, le catalan apportant des informations sur le terme cité en italien. Cependant, aucun commentaire n'est fait à propos de sa remarque et la séquence se poursuivra par la résolution de l'exercice.

L'ouverture d'une séquence latérale pour clarifier, ne serait-ce qu'en passant, la formation du pluriel dans les langues romanes n'aurait sans doute pas contribué directement à l'avancement de la tâche, mais elle aurait néanmoins servi à mieux comprendre le fonctionnement des systèmes en présence. La non-prise en compte de la remarque de Ad, loin d'être anodine, indique deux besoins centraux pour la réussite de la méthodologie de l'intercompréhension intégrée : la formation des enseignants, d'une part, et la conception de matériaux didactiques davantage orientés sur l'intégration des paradigmes linguistiques et disciplinaires. C'est dans la conjugaison de ces deux éléments que se trouve, à notre sens, l'avenir de cette méthodologie.

7. Conclusion

L'intercompréhension intégrée réalise plusieurs des mécanismes de la didactique du plurilinguisme :

- *Eveil* : l'observation à partir de et en direction de plusieurs langues romanes rend explicites des transversalités et des spécificités ; par ailleurs, les langues de travail, l'occitan et le catalan dans les séquences analysées, sont des langues du contexte dont il convient de stimuler la prise de conscience ;
- *Intégration* : si les apprentissages linguistiques avancent dans des formes d'articulation entre les diverses langues de travail, ils s'orientent aussi en rapport à des apprentissages disciplinaires ;
- *Alternance* : si les langues alternent en compréhension (en tant que langues des documents de travail), elles peuvent aussi alterner en production, ceci en lien, notamment, avec le format immersif de la classe.

Ces trois mécanismes fondamentaux ne se résument pas à des effets “naturels” de la didactique du plurilinguisme, mais correspondent à des processus qu'il s'agit de diriger et donc de didactiser, d'où la nécessité d'une formation adéquate des enseignants. Derrière ces mécanismes, on retrouve la notion d'étrangeté qui, elle aussi, ne doit pas être comprise comme un état de fait lié aux langues dites “étrangères”, mais comme un principe de travail favorisant le questionnement, y compris dans la L1.

Ce questionnement prend la forme d'activités métalinguistiques extrêmement riches. Toutefois, si leur variété apparaît clairement au niveau du processus de traitement (comparaison, reformulation, traduction, etc.), on semble moins la percevoir au niveau de l'objet traité. Ainsi, on peut avoir l'impression que le lexique seul donne lieu à un travail entre les langues et dans les disciplines. Pourtant, l'intercompréhension intégrée peut agir à d'autres niveaux, la morphosyntaxe bien sûr, mais aussi le discours. Le manuel *Euromania*, en particulier, se base sur une grande diversité de documents (jeux, schémas légendés, récits, textes explicatifs, etc.) qui permettraient une double interrogation, sur la structure discursive des documents eux-mêmes (en lien avec leur genre textuel), d'une part, et sur les structures énonciatives utilisées par les élèves, de l'autre. Ces dernières sont importantes pour tracer la progression des élèves aussi bien dans la langue que dans la discipline. Par exemple, le fait de dire “tel animal mange de l'herbe” ou alors “tel animal mange seulement de l'herbe” donne à l'enseignant des indices de travail intéressants. Les pistes fournies par l'intercompréhension intégrée sont encore nombreuses, et *Euromania* constitue, dans ce sens, une amorce fort stimulante.

BIBLIOGRAPHIE

BEACCO, J. C. et al. **Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2010.

BILLIEZ, J. (Ed.). **De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme**. Hommage à Louise Dabène. Grenoble : CDL-LIDILEM, 1998.

BLANCHE-BENVENISTE, C. ; VALLI, A. (Ed.). L'intercompréhension: le cas des langues romanes. **Le Français dans le Monde, Recherches et Applications**, n. spécial. Paris: Hachette, 1997.

BLANCHET, P. ; COSTE, D. (Ed.). **Regards critiques sur la notion d'interculturalité** : Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Paris: L'Harmattan, 2010.

BONVINO, E. et al. **Eurom5**: ler e comprendre 5 línguas românicas/ Leer y entender 5 línguas románicas/ Llegir i entendre 5 llengües romàniques/ Leggere e capire 5 lingue romanze/ Lire et comprendre 5 langues romanes. Milano: Hoepli, 2011.

BROHY, C. Didactique intégrée des langues: évolution et définitions. **Babylonia**, n.1, v.8, p. 9-11.

CANDELIER, M. (Dir.). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. **Cahiers de l'ACEDLE**, n.1,v.5, p. 65-90, 2008.

_____. **Evlang** : l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne. Bruxelles : De Boeck Duculot, 2003.

CONTI, V. ; GRIN, F. (Ed.). **S'entendre entre langues voisines**: vers l'intercompréhension. Chêne-Bourg: Editions Georg, 2008.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. Compétence plurilingue et pluriculturelle. **Le Français dans le monde, Recherches et applications**, n. spécial. Paris : Hachette, 1998.

DABÈNE, L. ; DEGACHE, C. (Ed.). Comprendre les langues voisines. **Etudes de linguistique appliquée**, n. 104, 1996.

DE PIETRO, J. F. De l'éveil aux langues à l'intercompréhension, et vice-versa. In : CONTI, V. ; GRIN, F. (Ed.). **S'entendre entre langues voisines**: vers l'intercompréhension. Chêne-Bourg : Editions Georg, 2008, p. 197-226.

ESCODÉ, P. (Dir.). **Euromania**: j'apprends par les langues. Méthode d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes. Humanitas Educational, 2008.

ESCODÉ, P.; JANIN, P. **Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme**. Paris : CLE International, 2010.

FONSECA, M. **Construction des savoirs en intercompréhension intégrée**: quelle intégration ? pour quels savoirs ? In: Colloque Ronjat, Actes, 2013, Toulouse, à paraître.

_____. Intercompréhension intégrée: des potentialités d'un support didactique à la réalité de la classe. **Passages de Paris**, n. 8, p. 62-76, 2013. Disponible en : < http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie4.pdf >. Accès le: 08.05.2014.

GAJO, L. De la DNL à la DdNL: principes de classe et formation des enseignants. **Les langues modernes**, n.09, vol.4, p. 15-24, 2009.

_____. La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe: ¿jerarquía o alternativas? In : DOLZ, J. ; IDIAZABEL, I. (Ed.) **Enseñar (lenguas) en contextos multilingües**. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV/EHU, p. 51-72, 2013.

_____. Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? **The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, n. 5, vol.10, p. 563-581, 2007.

_____. Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématique, opacité, densité. **Education et sociétés plurilingues**, n. 20, p. 75-87, 2006.

GAJO, L. et al. **Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire**. Rapport final. Fonds national suisse de la recherche scientifique : PRN 56, 2008.

GAJO, L. et al. Plurilingualisms and knowledge construction in higher education. In: BERTHOUD, A. C.; GRIN., F.; LÜDI, G. (Ed). **Exploring the Dynamics of Multilingualism**. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, p. 287-308, 2013.

MEISSNER, F. J. et al. **Introduction à la didactique de l'eurocompréhension**. EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début. Aachen: Shaker-Verlag, 2004.

MOORE, D. **Plurilinguismes et école**. Paris : Didier, 2006.

PERREGAUX, C. et al. (Dir.). **EOLE**. 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, 1980.

STEFFEN, G. **Les disciplines dans l'enseignement bilingue**: apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013.

TRONCY, C. (Dir.). **Didactique du plurilinguisme**. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier. Presses universitaires de Rennes, 2014.

Recebido em 13/05/2014

Aprovado em 04/11/2014