

Didactique des langues accessible et approche intercompréhensive: affinités et pistes d'investigation possibles

Paola Celentin
Università degli Studi di Verona (Italie)
paola.celentin@univr.it

Resumé

Les élèves ayant des différences évolutives dans le traitement cognitif et linguistique rencontrent des difficultés importantes dans le processus d'apprentissage des langues, tant maternelles qu'étrangères. Les chercheurs italiens identifient les besoins de ces apprenants par l'acronyme BiLS (Bisogni Linguistici Specifici - Besoins Linguistiques Spécifiques), parmi lesquels on envisage aussi les élèves avec dyslexie. Dans l'une de nos études (Celentin 2020) nous avons comparé les principes de la didactique des langues accessible et ceux de l'approche intercompréhensive, et avons trouvé de nombreux points communs. Dans cet article, nous souhaiterions proposer des pistes de recherche dans le domaine du développement de la conscience phonologique et de l'amélioration métastratégique, issues du recoupement d'études sur l'intercompréhension et de celles sur le rôle de la dimension affective et motivationnelle dans l'apprentissage des élèves avec dyslexie.

Mot Clés

Intercompréhension, dyslexie, apprentissage des langues

Abstract

Students with evolutionary differences in cognitive-linguistic processing encounter significant difficulties in the language learning process, both maternal and foreign. Italian studies identify the needs of these students by the acronym BiLS (Bisogni Linguistici Specifici - Specific Linguistic Needs), among them there are also students with dyslexia. In one of our studies (Celentin 2020) we compared the principles of accessible language education and those of the intercomprehensive approach, finding many points of contact. In this essay we want to propose research tracks in the field of the development of phonological awareness and metastrategic enhancement, originating from the conjunction of intercomprehension studies and those on the role of the affective and motivational dimension in the learning of students with dyslexia.

Keywords

Intercomprehension, dyslexia, language learning

1. Quelques clarifications terminologiques

Dans cet article, nous nous inspirerons conjointement de deux traditions d'études qui explorent différents domaines (didactique des langues accessible et intercompréhension), nées dans différents pays (Italie et le monde francophone). Nous devons donc clarifier certains des termes-clés de la question.

Les "Besoins linguistiques spécifiques" (que nous appellerons BiLS) sont définis comme (Daloiso 2013:644; c'est nous qui traduisons)¹

¹ L'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF [International Classification of Functioning, Disability and Health, n.d.a.], che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/e ed incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue

la combinaison des difficultés de développement du fonctionnement, permanent ou transitoire, dans l'éducation et/ou l'apprentissage, en raison de l'interaction de différents facteurs de santé selon le modèle du CIF [Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, nda] , qui affectent principalement le développement des compétences en communication dans la/les langue(s) maternelle(s) et ont un impact significatif sur l'apprentissage d'autres langues (langue seconde, étrangère, ou classique) au point d'exiger l'adaptation, l'intégration ou la restructuration de la voie de l'enseignement des langues.

Les BiLS peuvent avoir des causes différentes et résulter de troubles de la communication, du langage ou de l'apprentissage (Weck et Marro 2010 ; Moret 2018). D'un point de vue pédagogique, les BiLS font partie de la macro-catégorie des BES (Besoins Éducatifs Spéciaux). Les interventions pour les personnes atteintes de BiLS ne sont pas cliniques mais à la fois *éducatives* et *linguistiques*. La formulation de la définition de BiLS naît de l'effort de surmonter une "approche clinique" aux difficultés des étudiants, qui arrive certain fois à identifier l'étudiant avec le trouble (on entend quelques fois les enseignants dire: "en deuxième j'ai deux Dys et un TDAH") (Crunelle et al. 2010).

L'intercompréhension (IC) est l'une des quatre approches plurielles développées par la didactique des langues, unies par certains traits fondamentaux qui peuvent être résumés par (Candelier et al. 2007):

- la *dimension psycholinguistique*: favorise la construction de nouvelles compétences à partir des connaissances et des savoir-faire existants, linguistiques et non linguistiques;
- la *dimension linguistique*: incite l'apprenant à considérer les phénomènes linguistiques de manière holistique plutôt que par des compartiments étanches;
- la *dimension psycho-cognitive*: favorise la décentralisation culturelle;
- la *dimension sociolinguistique*: légitime la diversité linguistique et culturelle et favorise une meilleure intégration des apprenants allophones.

En IC, il y a une situation communicative dans laquelle les interlocuteurs, tout en parlant des langues différentes, sont capables de se comprendre réciproquement. Malgré la différence d'objectifs et la diversité des techniques adoptées, les différentes méthodologies tendent à être reconnues dans les principes suivants qui constituent le plus petit dénominateur commun de l'enseignement IC:

- l'approche plurilingue;
- l'*utilisation de compétences partielles*, requise par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR);
- la centralité de la *compréhension*, aussi bien en termes de processus cognitifs activés que d'attitude envers l'interlocuteur dont on veut être compris;
- la *réflexion sur le langage* effectuée de manière d'abord inductive puis explicite;
- le développement de connaissances et de compétences stratégiques et métacognitives.

Les difficultés que rencontre l'élève avec BiLS dans l'apprentissage des langues à l'école peuvent dépendre du trouble, mais aussi de la façon dont la langue est enseignée (Njakowska 2010), notamment du "degré d'accessibilité" par lequel (Daloiso 2016:211) on entend "le processus menant à la construction d'un environnement d'apprentissage des langues sans obstacle pour l'apprenant avec BiLS". La réussite de la formation de l'élève avec BiLS dépend du degré d'accessibilité mis en œuvre par les professeurs de langues.

(seconde, straniere, classica) al punto da richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica.

L'accessibilité affecte toutes les étapes de l'enseignement des langues et est réalisée grâce à des interventions au niveau *macro* (et donc des choix théoriques de base de l'enseignement des langues et une certaine continuité au niveau horizontal et vertical) et au niveau *micro* (c'est-à-dire des stratégies pour accroître l'accessibilité des segments individuels et les outils opérationnels pour réaliser l'enseignement linguistique).

2. Les élèves BiLS et les contextes d'apprentissage des langues

Contrairement à la langue maternelle, qui est apprise spontanément par l'interaction avec des locuteurs compétents dans un idiome donné, l'éducation linguistique se fait dans un contexte formel et structuré. Le parcours éducatif est conçu et géré par des spécialistes et utilise des outils, des matériaux et des choix méthodologiques liés aux objectifs qu'ils ont l'intention de poursuivre.

Pour les élèves avec BiLS, les conditions linguistiques préalables et la réalisation de certains objectifs (p. ex. la maîtrise des compétences écrites ou des compétences de pensée métalinguistique) ne peuvent pas être considérées comme acquises, car leur trouble spécifique peut empêcher les processus mentaux de se transformer correctement en activités linguistiques concrètes et efficaces, leur permettant d'agir socialement avec la langue dans le monde.

Après avoir interprété le diagnostic du spécialiste, il faut observer les comportements de l'élève et détecter sa performance à l'aide d'outils spécialement conçus pour cela (Crunelle 2010) et donc analyser les spécificités des contextes dans lesquels les langues sont apprises, c'est-à-dire:

- *L1* la première langue apprise, à partir de laquelle le processus de scolarité a normalement lieu;
- *LE* les langues étrangères ou les langues apprises dans un contexte formel (scolaire), où elles sont différentes des langues de communication utilisées dans l'environnement extra-scolaire ;
- *L2* la langue seconde, c'est-à-dire la langue apprise (dans un contexte informel voire formel) après la *L1* dans un environnement où elle est langue de communication;
- *LC* les langues classiques, c'est-à-dire les langues anciennes apprises dans un contexte formel.

Les élèves avec BiLS entrent souvent dans le cycle de l'enseignement primaire avec des compétences linguistiques informelles incomplètes en *L1* en raison de fossilisations dans certains domaines de la compétence communicative, qui varient en fonction du trouble. Ces lacunes peuvent avoir des conséquences importantes sur la réalisation des objectifs du projet d'éducation linguistique. Les problèmes sont nombreux, ils génèrent des effets en cascade et affectent les conditions préalables essentielles d'un cours scolaire réussi, tels que le *rapprochement à la lecture et à l'écriture*, la *compréhension du texte*, l'*étude disciplinaire*, l'*analyse linguistique* et la *littéraire* qui, en soi, ne présenterait pas de difficultés spécifiques, mais qui devient complexe pour l'ensemble des points critiques mentionnés ci-dessus.

L'attitude de l'élève avec BiLS vis-à-vis des LE dépend de son expérience scolaire précédente : il peut en effet aborder une nouvelle LE avec curiosité et avec le désir de "prendre sa revanche", puisqu'il s'agit d'une nouvelle langue pour toute la classe, ou il peut considérer qu'elle est difficile "a priori", en raison des échecs dans l'étude de la *L1*.

Le spectre des difficultés que l'élève avec BiLS peut rencontrer dans l'apprentissage d'une LE est encore plus large que celui de la *L1* et est lié au parcours d'apprentissage de la *L1* que l'élève a suivi. Toutes les *compétences linguistiques* sont potentiellement difficiles, (nous

nous référons à Daloiso 2015:154 pour le détail; voir Charlann 2000 pour une expérience personnelle), c'est la combinaison des *phonèmes et des graphèmes de la LE* (en particulier des langues opaques) qui crée des difficultés considérables pour les élèves avec BiLS, qui présentent déjà des faiblesses dans les compétences phonologiques et orthographiques en L1. L'analyse *linguistique* est en outre encore plus compliquée qu'en L1, souvent aggravée par la méthode didactique utilisée.

L'étude des LC présente pour tous les élèves des inconvénients liés à la question de la motivation, étant donné qu'il s'agit de langues qui n'ont aucune valeur pragmatique dans la communication quotidienne et qui sont donc difficiles à insérer parmi les besoins immédiats de l'apprenant (Iovino 2019). Les difficultés que rencontre l'élève avec BiLS dans ce domaine sont en partie liées à son trouble, mais proviennent en grande partie de l'approche méthodologique utilisée. *L'approche à travers les textes écrits*, nécessaire en raison de l'absence d'un modèle de langue vivante, implique pour l'élève avec BiLS un énorme travail de décodage, sans qu'il n'ait la possibilité d'accéder ni au son de la langue ni à la richesse d'expériences linguistiques informelles. En outre, l'analyse *linguistique*, envisagée principalement par une approche *grammaticale*, s'appuie presque exclusivement sur le canal visuel-verbal, souvent le plus fragile chez les élèves BiLS. Enfin, la *traduction*, traditionnellement le principal outil d'étude des LC, est extrêmement difficile, voire impossible, pour les apprenants BiLS, à cause, entre autres, de la difficulté à utiliser le dictionnaire.

Le contexte de la L2 est le plus difficile à définir car le nombre de variables qui entrent en jeu augmente de façon exponentielle (Celentin, Daloiso 2017; Elbro et al. 2012; Houzé 2019). L'une des questions cruciales concernant les liens entre les BiLS et la situation bilingue est la relation de cause à effet possible entre les deux, bien que les études menées jusqu'à présent semblent l'exclure. Certes, pour déterminer la fragilité du parcours scolaire de l'élève, on affecte des facteurs tels que la transparence de l'orthographe de la L2, la progression de la lecture, l'âge du début de l'apprentissage de la nouvelle langue et la façon dont l'élève est scolarisé, la méthodologie d'enseignement adoptée. La politique inclusive adoptée par l'environnement scolaire et les relations entre la culture d'origine et la culture d'accueil jouent également un rôle majeur.

3. L'approche IC et l'enseignement des langues aux élèves avec BiLS

Les difficultés d'apprentissage des langues qu'éprouvent les élèves avec BiLS découlent principalement de problèmes de gestion des processus d'ordre inférieur (tels que discriminer les sons, récupérer le sens des mots, assembler les éléments de la phrase, activer les habiletés graphiques-motrices, etc.). Les processus d'ordre supérieur, liés aux fonctions exécutives (Aron 2008) sont intacts (Daloiso 2016; Elwan et al. 2019), mais malheureusement l'activation de ces derniers est affectée par la lenteur des premiers. Les interventions didactiques doivent donc viser à "surmonter", "résoudre", "compenser" les problèmes techniques (tactiques) afin que les ressources cognitives soient libérées pour être investies dans des processus plus élevés (stratégiques).

Les travaux de sensibilisation aux processus d'apprentissage et d'élaboration de stratégies métacognitives doivent nécessairement être menés à partir de la langue la mieux maîtrisée par l'élève, c'est-à-dire sa L1, en l'utilisant comme une "passerelle" pour accéder à la LE et, plus largement, aux langues avec lesquelles l'élève entre et entrera en contact : en s'intéressant au fonctionnement du système linguistique, l'apprenant peut construire des ponts avec les systèmes linguistiques qu'il connaît déjà et acquérir plus d'autonomie dans son apprentissage en développant, entre autres, sa capacité de déduction (Blanche-Benveniste 2001).

C'est précisément cette considération qui nous pousse à considérer l'approche IC comme appropriée pour enseigner les langues aux élèves avec BiLS.

Les tendances dominantes dans les méthodologies utilisées dans l'enseignement des langues à l'école sont généralement caractérisées par (Chandelier 2007):

- l'évitement et la peur des interférences de la L1, considérées comme risquées parce qu'elles "rendent les élèves confus" (Fiorentino 2017);
- la recherche d'un accès direct à la langue cible, sans l'intermédiaire de la L1;
- le refus de soutenir la connaissance antérieure de l'apprenant par crainte de faux amis et d'autres sources possibles d'erreur, telles que les moulagés et les transferts.

L'IC, d'autre part, envisage toutes ces caractéristiques comme des avantages et vise également le développement de compétences croisées, telles que la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créative et l'attitude réflexive.

Dans les paragraphes suivants, nous aimerions concentrer l'attention du lecteur sur certains aspects qui semblent mettre en évidence l'affinité entre l'accessibilité en didactiques des langues et l'IC.

3.1 Traitement de l'entrée linguistique

Afin de saisir les affinités entre l'enseignement de l'IC et la didactique accessible des langues, nous rapportons dans le diagramme suivant (Fig. 1) les étapes de la planification d'une intervention de récupération pour un élève avec BiLS, flanquant des boîtes avec des références aux techniques utilisées dans l'enseignement IC (Bonvino, Jamet 2016).

	Planification d'une intervention de récupération pour un élève BiLS	Compréhension d'un texte en IC
Phases	Actions	Techniques
Prélecture (planification)	<ul style="list-style-type: none"> - créer un contexte concret et motivant - lier les connaissances et l'expérience passées de l'élève au sujet du texte - formuler un objectif de lecture précis - formuler des prévisions sur le texte 	<ul style="list-style-type: none"> - choisir des textes authentiques et motivants pour le destinataire - solliciter le bagage linguistique - faire comprendre le sens global
Lecture (phase technique)	<ul style="list-style-type: none"> - lire à haute voix pour l'élève ou le faire lire en silence - faire réfléchir explicitement sur le lexique 	<ul style="list-style-type: none"> - utiliser des pistes audio ou faire lire par un locuteur natif - faire utiliser le mot fantôme quand il y a un mot inconnu - faire utiliser les tamis lexicaux et morphosyntaxiques
Après lecture (réflexion)	<ul style="list-style-type: none"> - se concentrer sur les contenus du texte ou sur les stratégies utilisées par l'élève pour les comprendre - catégoriser de façon systématique les stratégies de compréhension 	<ul style="list-style-type: none"> - faire systématiser les intuitions linguistiques - faire "penser à haut voix" ("think aloud protocol") - faire utiliser les tamis lexicaux et morphosyntaxiques

Fig. 1: comparaison entre les étapes d'une intervention de récupération pour un élève avec BiLS et celles de la compréhension du texte dans une approche IC.

Dans l'approche IC, les compétences linguistiques sont travaillées séparément et l'effort mené à une compétence peut avoir des conséquences positives sur les autres. Selon Caddéo et Jamet (2013: 29) "Pour preuve, dans le cas d'élève en difficultés, par exemple, les *diagnostics* se font plus précis (troubles de l'écriture, trouble de la lecture, trouble de la parole, etc.) et le travail de renforcement n'est mené que sur une compétence."

Nous soulignons également, méthodologiquement, le rôle de la L1 dans l'apprentissage des LE/L2. Dans l'approche IC, l'enseignant agit comme intermédiaire entre le texte et l'apprenant en utilisant la L1 de l'apprenant: si l'enseignant utilisait la langue cible, l'apprenant devrait gérer plusieurs niveaux de connaissances, ce qui retarderait l'exercice visé par l'enseignant et déplacerait les objectifs.

L'utilisation de la L1 au début de l'apprentissage est rassurante, facilitante (l'apprenant reste dans un état d'observateur du fonctionnement des langues, mais commence à acquérir des connaissances susceptibles de servir au moment de travailler en production) et réfléchie, car par la découverte du fonctionnement d'autres langues, l'apprenant redécouvre sa L1. Le niveau de connaissance de la L1 est un facteur clé dans les processus d'inférence.

Pour l'élève avec BiLS, pouvoir utiliser sa L1 à la fois dans le processus de compréhension du texte et dans le processus d'analyse et de réflexion linguistique, c'est pouvoir tirer profit d'une multitude d'expériences linguistiques dont il ignore souvent le potentiel. L'exploitation de ces connaissances lui permet de soutenir la motivation et d'améliorer les stratégies métacognitives, au profit de l'éducation linguistique globale.

3.2 Compétence phonologique

Dans le cadre du rétablissement des conditions linguistiques pour les élèves avec BiLS, Dallois (2015) souligne l'importance préliminaire des interventions de sensibilisation phonologique, c'est-à-dire ce processus qui favorise la familiarité de l'élève avec la structure sonore d'une langue. L'avantage de ces interventions est indéniable tant pour les élèves atteints de BiLS que pour les autres.

Il existe deux types d'interventions de sensibilisation phonologique:

- *interventions informelles*: activités qui, de par leur nature, peuvent favoriser une exposition implicite de l'élève aux sons de la langue (environnement d'apprentissage riche en phonologique);

- *interventions formelles*: interventions éducatives spécifiquement conçues pour promouvoir le développement des compétences phonologiques et métaphoniques, dont le cadre doit toujours être ludique, narratif, explicite et multisensoriel.

Dans une optique IC, on considère que pour les langues voisines, il n'est pas nécessaire d'introduire l'écriture et la phonologie parce que la forte proximité des systèmes est spontanément perçue par les lecteurs novices adultes et qu'une présentation "exhaustive" des différences orthographiques serait décourageante. Il est également important de se rappeler que les divergences sont plus apparentes que réelles. Il existe trois façons possibles de surmonter ces différences:

- disposer d'un *enregistrement audio* des textes pour favoriser une familiarité progressive en parallèle avec l'écriture et l'oral;

- faire en sorte que le *filtre phonologique* agisse, c'est-à-dire laisser une personne percevoir les nouveaux sons à travers le filtre de son propre langage et donc "de façon erronée" parce que, paradoxalement, cela permet d'abord de réduire les difficultés ; les associations "sauvages" sont souvent constructives;

- intervenir uniquement sur les *termes/passages incompréhensibles* qui peuvent entraver la lecture et retarder la compréhension, en créant des outils destinés uniquement aux points qui créent des difficultés basées sur la langue de départ de l'élève. Le reste, vous devinez.

Ce n'est que récemment que des études approfondies ont été menées sur le développement des compétences phonologiques des étudiants en IC (Escoubas Benveniste 2016), mais il est indéniable qu'un travail ardu sur la compréhension, écrite et orale, ne peut faire abstraction du son de la langue. Escudé (2014) remarque chez les étudiants qui suivent un cours d'IC la capacité de construire, à partir de leurs propres lectures de textes, une sorte de "phonologie des hypothèses" qui les conduit plus rapidement à entrer dans les pratiques phonétiques authentiques des langues apprises. Dans l'enseignement IC, les phénomènes prosodiques en général ont une importance considérable et, plus spécifiquement, les problèmes de segmentation et de cohésion. L'optique est celle de la méthode verbe-tonale qui implique une approche du global au particulier. Les premières activités visent donc à identifier naturellement les intonations expressives, la fragmentation et les limites syntaxiques. Elles sont suivies par des tâches spécifiques destinées à faciliter la perception de l'accent dans le langage objectif (activités de récupération et de discrimination) et à présenter les difficultés que la structure accentuée peut entraîner (Baqué, Le Besnerais, Masperi 2003).

3.3 Motivation

Comme nous l'avons vu au paragraphe 2, au début de l'apprentissage d'une nouvelle LE les élèves avec BiLS peuvent avoir des attitudes contradictoires : certains ont peu confiance dans leurs capacités à apprendre une LE, d'autres vivent ce moment comme une façon de se racheter et ont des attentes irréalistes.

L'IC modifie l'attitude "méfiante" à l'égard de l'apprentissage des langues, considéré comme complexe : on se rend compte que la compétence réceptive est importante et qu'elle permet d'"entrer" dans la communication, l'investissement cognitif est inférieur et est à la portée d'un plus grand nombre de personnes de tous âges.

Après l'expérimentation de la formation menée avec l'approche IC, les réactions positives de surprise sont nombreuses et les participants ont le sentiment de découvrir leurs aptitudes pour l'apprentissage des langues. L'IC donne la sensation d'obtenir un résultat tangible inattendu et pousse vers un sentiment d'auto-efficacité qui active une attitude positive permanente envers l'apprentissage des langues (Caddéo, Jamet 2013).

L'IC peut agir comme une étincelle de motivation ou de revitalisation, grâce à la mise en œuvre rapide et authentique des compétences dont nous disposons.

3.4 Réduction de l'anxiété linguistique (ou "latophobie")

Certains chercheurs (Horwitz et coll. 1986) parlent d'un type particulier d'anxiété, *l'anxiété des langues étrangères*, résultant de l'unicité du processus d'apprentissage des langues. Les causes de ce type d'anxiété situationnelle résident dans la maîtrise linguistique en LE/L2, perçue comme limitée, ce qui empêche ces personnes d'être elles-mêmes. Les élèves avec BiLS éprouvent souvent un niveau élevé d'anxiété linguistique. Afin de le réduire au maximum, un environnement d'apprentissage détendu, acceptant les différences évolutives, s'avère nécessaire.

La progression en IC opère à l'inverse par rapport à l'apprentissage traditionnel des langues : après avoir développé des activités de compréhension écrite jusqu'à un certain niveau, il est possible de revenir en arrière et de développer les autres compétences, sur une meilleure

base et avec un niveau d'anxiété plus faible (Meissner et al. 2004) comme on le voit dans le schéma de la fig. 2.

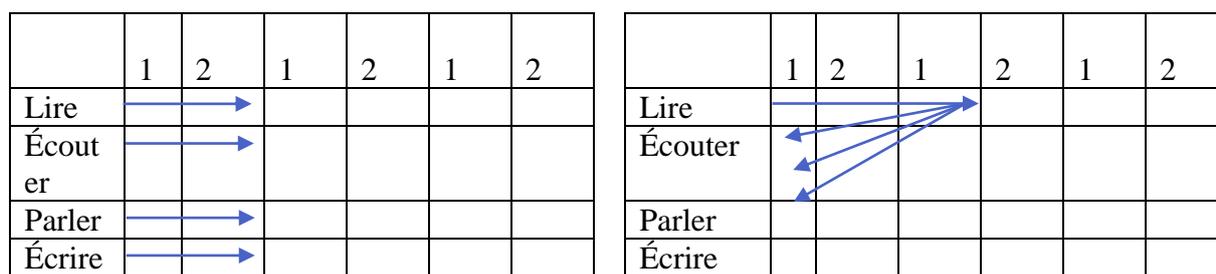


Fig. 2: Confrontation entre la progression d'apprentissage dans un cours de langue traditionnel et un cours donné suivant l'approche intercompréhensive.

3.5 Expertise métastratégique

L'élève avec BiLS, afin de faire face à l'apprentissage de façon efficace, a besoin d'améliorer ses propres stratégies techniques. La didactique des langues accessible place en effet comme essentiel le développement des compétences métastratégiques, qui font prendre conscience à l'élève de ses forces et lui donnent des références solides à exploiter, y compris de manière indépendante.

L'IC a une forte valeur métacognitive qui vise à faire acquérir les principales stratégies de compréhension, applicables à toutes les langues et permettant une plus grande autonomie et l'émancipation de l'apprenant dans l'apprentissage des langues (Garbarino 2015).

La *simultanéité* est le trait original de l'IC par le fait qu'elle s'appuie sur la linguistique comparative, c'est-à-dire la relation des fonctions linguistiques dans leurs différences et similitudes (sans que l'aspect historique de la langue ou une certaine érudition ne soient requises). C'est un outil pédagogique car il fournit une technique permettant de résoudre les problèmes de compréhension: l'apprenant est invité à consulter ses connaissances dans d'autres langues (y compris la L1) pour résoudre le problème. Contrairement à l'idée souvent répandue, l'utilisation de plusieurs langues à l'intérieur d'une seule séance d'enseignement ne conduit pas à la confusion ou au *mélange* pouvant nuire au développement de la compréhension parce que:

- le décodage se déroule dans le contexte (limitation de l'interprétation erronée);
- une combinaison incorrecte, p. ex. traduire "apre" (italien pour "il ouvre") par "après", indique que la stratégie de comparaison est active;
- le nombre de similitudes est beaucoup plus élevé que celui des différences.

La mauvaise interprétation est résolue grâce à l'aide spécifique de l'enseignant et/ou dans le contexte lui-même qui contraint à faire un choix.

Il ne s'agit pas d'apprendre davantage de langues de façon juxtaposée, mais de développer un savoir-faire dans différentes langues. Plusieurs langues peuvent apparaître au cours de la même session pédagogique: l'apprenant continue ainsi à se concentrer sur la capacité à transférer les stratégies de compréhension et le sens, à reconstruire sans remettre en question la légitimité de travailler sur ces langues ("ai-je assez de connaissances pour le faire?").

La comparaison est l'opération la plus sollicitée par les apprenants qui continuent de comparer les mots, les structures, les phonèmes, la morphologie et la typographie des langues. Partant de ce qu'ils savent sur le code linguistique d'une langue, ils essaient de découvrir, par comparaison, ce qu'ils ne savent pas sur d'autres langues. Dans la réalisation des activités, les apprenants ont accès à la langue de scolarisation, aux LE apprises à l'école, aux langues de l'environnement, aux langues des compagnons allophones, aux langues présentes dans les médias ou également aux langues qui sont à l'origine d'autres langues, en particulier le latin.

3.6 Utilisation d'outils compensatoires

Les ressources audio et vidéo sont un outil utile pour compenser les difficultés d'apprentissage d'une LE parce qu'elles:

- permettent l'activation d'autres canaux (les pistes audios soulagent le poids du décodage écrit, les pistes vidéo s'appuient sur des langues non verbales);
- proposent des activités moins fatigantes;
- fournissent un modèle linguistique correct;
- permettent de gérer les ressources en autonomie.

Souvent, cependant, l'élève avec BiLS n'accepte pas volontiers leur utilisation en classe de peur que sa "différence" ne soit soulignée.

Avec la méthodologie IC, la lecture du texte à voix haute se fait pour toute la classe. Elle permet de :

- clarifier la construction de la phrase en fournissant des indications sur le regroupement des mots ;
- saisir les symétries entre certaines constructions grammaticales;
- saisir la proximité entre les langues lorsque la transcription graphique est opaque.

L'IC rend donc tout le monde égal face à l'utilisation de ces outils, favorisant la "mimesis" de l'élève avec BiLS dans la classe.

3.7 Induction et enseignement explicite de la grammaire

Comme nous l'avons souligné au point 2, les élèves avec BiLS ont du mal à appréhender la grammaire de manière déductive: les déficits liés aux processus d'abstraction et de mémorisation rendent les exercices de grammaire traditionnels inefficaces et frustrants. L'approche de l'aspect grammatical de la langue (c'est-à-dire la régularité de l'opération linguistique) doit être *inductive* (parce qu'elle suit et ne précède pas l'exposition à la langue) et *explicite* (c'est-à-dire menée avec l'enseignant de manière évidente).

Dans l'IC, la dimension grammaticale n'est pas traitée indépendamment: pendant le processus de lecture/compréhension, elle est présentée par le *rôle* qu'elle joue dans la construction du sens. Il n'y a donc pas de travail grammatical spécifique avant de lire un texte, bien que des informations puissent être fournies pour faciliter la tâche. Au départ, en fait, le lecteur n'est pas intéressé par les questions grammaticales, il ne le devient que lorsque l'exercice de la lecture est automatisé.

L'information est proposée en fonction de la tâche, qui est de comprendre, et de la difficulté que les phénomènes dans la compréhension représentent. Ce processus est d'autant plus efficace qu'il est mis en mouvement à partir des besoins et au moment où ils se manifestent.

4. Conclusion: l'IC comme créneau positif

Comme dans d'autres pays, l'Italie a connu une prolifération d'acronymes et d'étiquettes au cours des trente dernières années pour identifier et classer la "diversité". L'utilité de ces répertoires pour les praticiens du secteur clinique et éducatif est indéniable, mais le "morcellement" excessif de la diversité risque, selon certains chercheurs, de mystifier le

concept de normalité en en faisant une abstraction. À la fin des années 1990, un mouvement éducatif appelé “neurodiversité” est né (Blume 1998; Chanteur 1999) et a voulu étendre à toutes ces “étiquettes” l’attitude positive que la société du XXI^e siècle démontre à l’égard d’autres diversités, telles que la diversité culturelle ou la biodiversité, considérées comme des richesses précisément parce qu’elles sont “exceptionnelles”.

Partant de la prise de conscience du potentiel et du style d’apprentissage des langues de chaque élève, l’enseignant préconise les chemins métacognitifs et cherche à promouvoir l’éducation à la “diversité dans l’apprentissage” pour toute la classe, en créant des “créneaux positifs”, c’est-à-dire des environnements favorables dans lesquels ils peuvent prospérer, en minimisant leurs faiblesses et en maximisant leurs forces.

La perspective adoptée par la neurodiversité encourage la promotion de l’autonomie de l’apprenant, davantage considéré comme une personne en croissance que comme un sujet à “entraîner”. Ici aussi, nous trouvons une forte affinité entre la didactique des langues accessible et l’approche IC. L’enseignement IC se développe d’abord en dehors des contextes scolaires, comme un ensemble d’indications destinées à donner lieu à des comportements matures de relation et de collaboration, d’ouverture, d’équité. La didactique des langues accessible met l’autonomie au centre de ses interventions: l’élève avec BiLS ne cessera pas d’être ce qu’il est, puisque la cause de son trouble est neurophysiologique, et devra donc apprendre à vivre avec sa “caractéristique” et à la gérer de la meilleure façon possible, en s’assurant qu’elle ne l’empêche pas d’atteindre ses objectifs de vie. L’apprentissage des langues n’est pas une fin en soi, mais l’un des outils qui peuvent être utilisés dans ce parcours.

Les approches plurielles favorisent le développement de l’autonomie pour l’apprentissage futur tout au long de la vie, incitant les apprenants à réfléchir sur les composantes de leur répertoire multilingue, leurs compétences interculturelles, le fonctionnement des langues et des cultures et les moyens les plus efficaces de tirer profit de leurs expériences personnelles ou collectives d’utilisation et d’apprentissage des langues (Beacco et al. 2015:20; Candelier et al. 2012:5).

L’IC stimule dans l’espace de classe un *modus operandi* dans lequel la coopération est à la base du succès: tout le monde sait quelque chose et tout le monde doit apprendre quelque chose et on tient compte des besoins de chaque compagnon parce qu’on ne peut ignorer personne. L’IC ne propose pas de “mesures compensatoires” telles que celles qui sont préparées pour les étudiants ayant des nécessités particulières, mais elle offre la possibilité de créer une société démocratique et paritaire où chaque membre met ses connaissances au service des autres et dans l’intérêt de tous.

Références

Aron A.R., 2008, “Progress in Executive-Function Research. From Tasks to Functions to Regions to Networks”, in *Current Directions in Psychological Science*, 17, 2, 124-129.

Baqué L., Le Besnerais M., Masperi M., 2003, “Entraînement à la compréhension orale romanes. Quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique”, in *LIDIL -Revue de linguistique et de didactique des langues*, UGA Editions. <https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fhal.archives-ouvertes.fr%2Fhal-01968414>, consulté le 28/06/2021.

Beacco J.-C. et al., 2015, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l’Europe, Unité des Politiques linguistiques, <https://rm.coe.int/090000168069ab1d>, consulté le 28/06/2021.

Blanche-Benveniste C., 2001, “Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue”, in Caduc E., Castagne E., coord., *Actes du colloque “Médiation Culturelle et Sociétés de l’Europe Méditerranéenne”*, Version préimprimée, 113-129, <http://logatome.eu/pmasplav2001.pdf>, consulté le 28/06/2021.

Blume H., 1998, “Neurodiversity: On the neurological underpinnings of geekdom”, in *The Atlantic*, n. 30, www.theatlantic.com/magazine/archive/1998/09/neurodiversity/5909, consulté le 28/06/2021.

Bonvino E., Jamet M.-C., éd., 2016, *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Venezia, Edizioni Ca’ Foscari SAIL.

Caddéo S., Jamet M.-C., éd., 2013, *Intercomprension, une autre approche pour l’enseignement des langues*, Paris, Hachette.

Candelier M. et al., 2007, *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Version 2, Projet Alc, Celv Graz, Conseil de l’Europe, <https://Www.Ecml.At/Portals/1/Documents/Ecml-Resources/Carap-Es-Web.Pdf?Ver=2018-03-20-120700-460>, consulté le 28/06/2021.

Celentin P., 2020, “An intercomprehension based approach and teaching method accessible to students with SLN (specific language needs): a first exploration of the points of convergence”, in *ItalianoLinguaDue*, Università degli studi di Milano, 2, 12, 443-457, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15090/13967>, consulté le 28/06/2021.

Celentin P., Daloiso M., 2017, “La valutazione diagnostica della dislessia in contesto di L2. Problemi e riflessioni alla luce della ricerca clinico-linguistica ed interculturale”, in Daloiso M., Melero C., *Bisogni Linguistici Specifici e accessibilità glottodidattica. Nuove frontiere per la ricerca e la didattica*, Numero Monografico EL.LE, 6, 3, 323-348, https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2017/3numero-monografico/art-10.14277-2280-6792-2017-003-02_ZXmOktO.pdf, consulté le 28/06/2021.

Crunelle D. et alii, 2010, *Aider l’élève dyslexique au collège et au lycée – propositions d’aménagements pédagogiques*, Nord - Pas de Calais, Scéren CRDP.

Daloiso M., 2013, “Riflessioni sul raggio d’azione della glottodidattica speciale: Una proposta di definizione e classificazione dei Bisogni Linguistici Specifici”, in *EL.LE*, 2, 3, 635-649.

Daloiso M., 2015, *L’educazione linguistica dell’allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET Università.

Daloiso M., éd., 2016, *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*, Trento, Erickson.

Elbro C., Daugaard H.T., Gellert A.S., 2012, “Dyslexia in a second language? – a dynamic test of reading acquisition may provide a fair answer”, in *Annals of Dyslexia*, 62, 172-185.

Elwan F., Gaballah S., Khalifa A.G., 2019, “Impairment of some cognitive process in children with reading disability in middle childhood, late childhood, and early adolescence”, in *Middle*

East Curr Psychiatry, 26, 1, <https://doi.org/10.1186/s43045-019-0001-z>, consulté le 28/06/2021.

Escoubas-Benveniste M.-P., 2016, "Formation à l'intercompréhension orale et apprentissage du FLE dans une faculté d'économie", in Bonvino E., Jamet, M.-C., éd(s.), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari SAIL, 151-182.

Escudé P., 2016, "L'intercompréhension intégrée: apprendre en apprenant par les langues", in Potolia A., Jamborova Lemay D., *Enseignement/apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*, Paris, Archives Contemporaines, 15-25.

Fiorentino A., 2017, "Des stratégies translangagières pour la construction progressive des connaissances dans l'approche EMILE", in Bennett F., Meullemann M., éd(s.), *Regards croisés sur l'EMILE/CLIL et l'Intercompréhension intégrée*, Reims, EPURE, 113-133.

Garbarino S., 2015, "Les avantages de l'entrée en langue étrangère via l'intercompréhension : ' J'ai l'impression de lire du français mais écrit différemment donc je me sens puissante!'", in *ÉLA. Étude de linguistique appliquée*, 3, 179, 289-313. <https://www.cairn.info/revue-ela2015-3-page-289.htm>, consulté le 28/06/2021.

Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J., 1986, "Foreign language classroom anxiety", in *The Modern Language Journal*, 70, 2, 125-132.

Houzé C., 2019, *Les liens entre la prise en charge des élèves dyslexiques et la formation des enseignants en langue étrangère : quelles adaptations nécessaires pour l'inclusion des élèves dyslexiques débutants en langue ?* *Education*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02418080/document>, consulté le 28/06/2021.

Iovino R., 2019, "Rethinking the teaching of Latin in the inclusive school", in *Journal of Latin Linguistics*, 18, 1-2, 85-99, <https://doi.org/10.1515/joll-2019-0003>, consulté le 28/06/2021.

Meissner F.-J., Meissner C., Klein H. G., Stegmann T. D., dir., *Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen, Shaker, Editiones EuroCom.

Moret A., 2018, *Les troubles dys. Obstacles, résistances et controverses*, Dunod.

Nijakowska J., 2010, *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*, Bristol, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters.

Simon C. S., 2000, "Dyslexia and Learning a Foreign Language: A Personal Experience", in *Annals of Dyslexia*, 50, 155-187, JSTOR, www.jstor.org/stable/23765195, consulté le 28/06/2021.

Singer J., 1999, "Why can't you be normal for once in your life?", in Corker M., French S., éd(s.), *Disability discourse*, Buckingham, England, Open University Press, 59-67.

Weck G., Marro P., 2010, *Les troubles du langage chez l'enfant, description et évaluation*, Issy-les-Moulineaux, Hauts-de-Seine, Masson.