



Résumé et avant-propos : *Le plurilinguisme est un des objectifs principaux que réclame l'Union européenne : « La maîtrise de plusieurs langues communautaires est devenue une condition indispensable pour permettre aux citoyens de l'Union de bénéficier des possibilités professionnelles et personnelles que leur ouvre la réalisation du grand marché intérieur sans frontières » (UE 1995 : 54). Au cours des dernières années, nous avons développé à l'université de Giessen, sous la direction de Franz-Joseph Meißner, une didactique et une méthodologie de l'intercompréhension' qui mène à une compétence de lecture en plusieurs langues apparentées pour des apprenants germanophones. Dans ce contexte, nous avons réalisé des recherches dans plusieurs écoles dont les résultats sont actuellement exploités. Nous voulons nous opposer, avec nos travaux, au principe d'apprentissage linéaire-additif pour « renforcer le sentiment d'appartenance à l'Europe, dans sa richesse et sa diversité culturelle, et la compréhension entre les citoyens européens » (UE 1995: 54).*

L'intercompréhension comme méthode d'apprentissage des langues apparentées pour des étudiants de langues romanes a été expérimentée avec succès pendant plusieurs années à l'université de Francfort dans le cadre d'EuroCom par Horst G. Klein et Tilbert D. Stegmann. Par contre, l'intercompréhension comme méthode d'apprentissage des langues dans un contexte scolaire représente une nouveauté.

L'article suivant analyse si un enseignement plurilingue à l'école, basé sur l'intercompréhension, peut contribuer à la construction d'une compétence de lecture dans une langue cible (inconnue, mais apparentée).

Mots-clés : *Intercompréhension, plurilinguisme, didactique de l'enseignement plurilingue, EuroCom, Moniteur didactique plurilingue, multi-language-learning-awareness, grammaire d'hypothèses, autonomie de l'apprenant*

Abstract : *The European Union claims that multilingualism is one of the principal objectives. "The mastery of several languages has become an indispensable condition to allow citizens of the Union to benefit from the professional and personal possibilities that a large market without frontiers offers them" (UE 995:54). Over the last few years, we have developed the University of Giessen, under Franz-Joseph Meißner's tuition, a didactic and a methodology of understanding "a foreign language without having learnt it on the basis of another language", "l'intercompréhension" which allows German speaking persons to read several languages related to each other. In this context, we have*

undertaken researches in different schools and the data collected have been thoroughly studied. Thanks our research, we can prove we don't agree with learning in linear and additive ways to "reinforce the feeling of belonging to Europe, in its richness and cultural diversity, and the understanding between European Citizens". (UE 1995 : 54).

Key words : *Intercomprehension, plurilingualism, didactics of plurilingual teaching, EuroCom, plurilingual didactical monitor, multi-language-learning awareness, hypothetical grammar, learner autonomy*

1. Didactique de l'enseignement plurilingue

L'enseignement intercompréhensif essaie de mettre à profit les savoirs des apprenants pour déduire des phénomènes dans une langue cible apparentée (mais inconnue). L'enseignement s'appuie surtout sur les pré-connaissances de l'apprenant et sur les différents types de savoirs (cf. Meißner 2006) :

- a) le savoir (qui est déclaratif)
- b) le savoir-faire (qui est procédural)
- c) le savoir-être (qui concerne l'intégration des stratégies d'intercompréhension)
- d) le savoir-apprendre (qui permet l'activation des bases de transfert).

Les apprenants sont invités à utiliser leurs savoirs déclaratifs ET procéduraux pour la compréhension des textes écrits dans la langue cible. On part du concept d'*apprentissage inférentiel* selon Meißner/Reinfried,² et l'on compare - à la différence de l'enseignement traditionnel - sans cesse les langues entre elles (l'une avec toutes les autres). Dans ce cadre, les élèves eux-mêmes doivent faire tout ce qui leur est possible de réaliser tout seuls (mots-clés : *learning by doing*, autonomisation de l'apprenant). L'enseignant n'est plus essentiellement celui qui assure la gestion de l'apprentissage. L'enseignement intercompréhensif, reposant sur la lecture de textes originaux, non didactisés dès le début de l'apprentissage, mise sur la capacité des élèves à gérer leur compétence en compréhension écrite grâce à leurs connaissances préalables, ainsi qu'à leur intérêt personnel. Cela signifie que la méthode de l'intercompréhension est un procédé constructif.³ Les élèves qui apprennent une langue par l'intercompréhension construisent systématiquement la langue cible à partir des textes originaux dans cette langue. Ils formulent des hypothèses non seulement sur le lexique, mais aussi sur la grammaire de la langue cible. Une telle grammaire d'hypothèses montre finalement le savoir linguistique dans la langue cible. Elle est systématique, mais aussi dynamique, car elle se modifie avec chaque nouvel acte de l'apprenant. Dans le lexique mental des élèves, les hypothèses sont vérifiées ou infirmées sans cesse et construisent ainsi la compétence linguistique dans la langue cible.

Toutefois, dans le domaine de l'enseignement intercompréhensif, ce n'est pas seulement la compétence linguistique qui joue un rôle important. Les apprenants comparent aussi - de nouveau à la différence de l'enseignement traditionnel - leurs cheminements d'apprentissage et apprennent de cette

façon à apprendre efficacement. La comparaison et la vérification de ces cheminements (et des langues) mènent à ce qu'on appelle le *multi-language-learning-awareness* (cf. le Moniteur Didactique Plurilingue de F.-J. Meißner). Pour cette raison, l'enseignement intercompréhensif table sur la médiation des stratégies - pas seulement sur des stratégies de transfert pour le décodage linguistique et contextuel des textes, mais aussi sur des stratégies qui concernent l'« apprendre à apprendre », comme p. ex. l'auto-évaluation, la conscientisation des processus d'apprentissage par des journaux d'apprentissage ou la discussion sur les différents cheminements d'apprentissage dans les différents groupes d'apprenants.

Tous ces principes de l'enseignement intercompréhensif⁴ mènent à une conscientisation des règles de correspondance intra- et interlangagière et ont pour résultat un effet proactif (déchiffrant la langue cible) et rétroactif (stabilisant la langue pont) : « *Das, was im Interkomprensionsunterricht neu erlernt werden muss, besteht also weniger in neuen sprachlichen Strukturen als in dem Erwerb von Korrespondenzregeln zwischen Sprachen. Die Kenntnis der Korrespondenzregeln erleichtert die zielführende Aktivierung von Identifikationsprozessen in der Zielsprache und die außerordentlich rasche Progression* » (Bär et al. 2005: 86).

2. Méthodologie de l'enseignement plurilingue

Suivant les principes indiqués, les différents projets scolaires⁵ avaient pour principal objectif linguistique le développement d'une compétence de lecture dans la langue cible (espagnol ou italien). A quoi s'ajoutent : l'apprendre « entre » les langues (c'est-à-dire la construction des modèles de correspondance interlangagiers), l'autonomisation des apprenants pour créer une prise de conscience plus forte et - concernant la dimension affective - la motivation accrue lors de l'apprentissage des langues en général et de la langue cible romane en particulier.

Pour la réalisation des cours intercompréhensifs, nous avons créé des dossiers spéciaux avec une gamme de textes différents et une grande variété de formes de travail. Il s'agit dès le début de textes originaux de la culture cible (p. ex. extraits de la presse, de l'internet etc.). En général - après une courte introduction au « monde de l'intercompréhension » (possibilités et limites de cette méthode) - on commence tout de suite avec un premier texte authentique du domaine géographique de la région⁶ pour activer le savoir encyclopédique des apprenants. La sélection des textes respecte les intérêts des apprenants. Pendant les phases des projets ici décrits, on a lu des textes sur des grandes villes comme Barcelone, Seville ou Venise, des textes sur l'art et la musique (Salvador Dalí, Giuseppe Verdi), sur le sport (la scuderia Ferrari) ou des textes sur l'actualité tirés de la presse quotidienne (p. ex. la catastrophe du tsunami en Asie, la libération de l'otage italienne Giuliana Sgrena en Iraq, le mariage de Charles et Camilla etc.). Pour la sélection des textes, il est important que les apprenants aient un certain niveau de savoir universel.

Comme il ne nous est pas possible de décrire ici en détail toutes les expériences faites avec les différents types de tâches et formes de travail, nous voudrions

surtout mentionner les instruments utilisés pour rendre compte des résultats des apprenants pour notre étude : chaque heure de cours a été filmée avec une caméra vidéo. De plus, les apprenants devaient remplir deux questionnaires - l'un au début du projet (biographie personnelle concernant leur apprentissage des langues, attitudes relatives à la motivation pour apprendre des langues, etc.) et l'autre à la fin du projet (évaluation de la phase du projet, réponses sur l'attitude de l'apprenant et la progression dans l'apprentissage). Nous avons aussi enregistré certains protocoles (de pensée) à voix haute pour documenter les processus de compréhension immédiate de mots. Toutes ces données permettent de suivre la réflexion de l'apprenant et de reconstituer les types de transfert appliqués.⁷ Ce sont ces transferts qui amènent l'apprenant à construire la langue cible à partir des hypothèses sur la langue nouvelle.

Les types de tâche utilisés au cours du projet étaient p. ex. la grammaire d'hypothèses, le dictionnaire plurilingue, des schémas mentaux (*mind maps*), des traductions interlinéaires, des séries lexicales, des textes en « euro-allemand ».⁸ Pour tous ces types de travail, on a choisi le modèle social du travail à deux ou en groupes ; seul le test le dernier jour du projet était un travail individuel pour vérifier si l'apprenant - après 15 ou 20 heures de cours - était en mesure de décoder et de comprendre un texte inconnu dans la langue cible sans l'aide d'un dictionnaire ou d'autres outils de travail.

3. Exemple de l'approche intercompréhensive dans l'enseignement plurilingue

Comme nous l'avons déjà mentionné, il est impossible d'analyser ici tous les résultats de nos projets. Par conséquent, nous avons choisi quelques séquences pour illustrer le déroulement concret d'un cours intercompréhensif.

L'exemple suivant montre le décodage d'une phrase en espagnol recourant au parallélisme de la syntaxe dans les langues romanes. La tâche à accomplir était une traduction interlinéaire. La phrase en espagnol est la suivante:

« *Después de estudiar en Madrid y de participar en los debates artísticos renovadores de los años veinte en Cataluña, Salvador Dalí se marchó a París y se integró en el grupo de pintores y escritores surrealistas.* »

A7:⁹ ... Après de étudier à Madrid et de participer aux débats artistique renouvele depuis vingt ans à Catalogne, Salvador Dalí part pour Paris et s'intègre à la groupe de peintres et écrivains surréalistic. [La graphie sur la feuille de travail a été prise pour la transcription]

E: Aha. Surréaliste. Was ist jetzt hierbei aufgefallen? ... Warum hat er después nicht mit depuis übersetzt? Wäre doch nahe liegend? ... Was hast Du gesagt?

A7: Après.

E: Après.

A12: Depuis heißt seit.

E: Und das hätte dann vom Kontext nicht so gepasst, oder warum?

A7: Ja, das seit oder während hatten wir ja schon in einem andern Text gelesen, und das wär' dann einfach vom Kontext her, dass das nicht anders sein konnte, und da hab' ich mich für après entschieden.

E: Aha, und was war während?

A7: Durante.

E: Durante, über during, okay. Wie ging's weiter? Après ...

- A7: D'étudier.
E: D'étudier. Estudiar, étudier. Estado, état. Wir sehen hier also wieder E und S, E-S vor Konsonant wird zu É.
Madrid haben wir, et de participer vermutlich hast Du gesagt. En los?
A7: Hab' ich aux.
E: Aux hast Du wie geschrieben?
A7: A-U-X.
E: A-U-X, aha. Warum mit X?
A7: Ja, weil's die Mehrzahl ist. Ich war mir zwar nicht sicher, ob die Debatten männlich oder weiblich sind, ich hab' mich dann mal für männlich entschieden, ... weil's im Spanischen auch männlich ist.
E: Ja. Und dann bei de los años veinte hast Du was draus gemacht?
A7: Äh, depuis vingt ans.
E: Depuis vingt ans ... Was haben die andern? ... Was ist denn de?
A21: Von.
E: Los?
A20: Die.
E: Años?
A12: Jahre.
E: Veinte?
A25: Zwanzig.
E: Von den Jahren zwanzig ... Was könnte das heißen? Heißt das 'seit zwanzig Jahren'?
A20: Das ist ja auch die Kunst der zwanziger Jahre.
E: Aha. Was würde denn dafür sprechen, dass 'zwanziger Jahre' stimmt, und nicht 'seit zwanzig Jahren'?
A24: Weil da der bestimmte Artikel is: seit den.
E: Aha, seit den zwanziger Jahren bzw. von den zwanziger Jahren. Was noch? ... Was haben wir noch? En Cataluña ist was geworden?
A7: A Catalogne.
E: Catalogne. Das schreibst Du wie?
A7: C-A-T-A-L-O-G-N-E.
E: G-N-E, weil G-N gleich N ist.
A7: Genau.
E: Genau. Dann: Salvador Dalí se marchó ... a Paris.
A7: Ja, da hab' ich das übersetzt mit part pour Paris.
E: Part pour Paris.
A7: Aufbrechen nach Paris.
A20: Aber ich glaub', es gibt auch marcher. Heißt auch gehen, laufen.
E: Gehen, laufen, marcher. Was steckt da alles drin? ... Im Deutschen?
A20: Marschieren.
E: Marschieren. [...] Also, er ist dann nach Paris marschiert, und was hat er dann gemacht: y se integró?
A7: Et s'intègre, also sich installieren oder sich integrieren, à la groupe de ... peintres et écrivains surréalistes.
E: Aha, aha ... Was merken wir wieder bei escritores? Escritor, écrivain?
A7: Da fällt wieder das S weg.
E: Gut ... [...]
Zurück zum Text. Wie habt Ihr denn übersetzt? Habt Ihr Euch den ganzen Satz

angeguckt oder wie seid Ihr vorgegangen?

A19: Also, ich hab' erst jedes Wort mir angeguckt, und wenn ich's wusste, dann halt den ganzen Satz angeguckt und später hab' ich dann die Worte noch angeglichen.

E: Aha, Du hast also sozusagen Wort für Wort, oben, unten ... Und das hat funktioniert?

A19: Ja.

E: Was wird denn daraus ersichtlich? ... Warum hat das bei Dir funktioniert? ... Was können wir dadurch über den Aufbau des Französischen oder Spanischen sagen? ...

Ax: Ja, dass es gleich ist.

E: Gleich? Was ist gleich?

Ax: Der Aufbau des Satzes.

E: Satzaufbau, Satzstruktur, aha ...

[L'enseignant écrit la phrase suivante au tableau: Marie donne l'information à un collègue.]

Wie lautet der Satz im Spanischen? ... Was ist das? Was haben wir hier? ... Was sind diese vier Teile?

A20: Ja, Objekt ist das.

E: Aha, und was für eins?

A20: Direktes.

E: Und das?

A20: Indirektes.

E: Wie sieht der spanische Satz aus ... vom Satzaufbau?

A7: Ich würd' mal sagen genauso.

E: Genauso ... Also hier wäre das Pendant zu donne.

A7: Ja.

E: Was haben wir hier? Wie würde das heißen? ...

A17: Ich würd' sagen información.

E: Ja, und das ist el oder la información? ... Alle Wörter auf -ción, -tion (dt.), -tion (engl.), -zione sind?

Ax: Weiblich.

E: Also la. Diese Entsprechung ist im Spanischen? Die Präposition à?

Ax: A.

E: Und un (frz.) ist?

Ax: Un (sp.).

E: Und das hier könnte heißen? ...

A7: *Colego oder so was.

E: *Colego, aha. Warum -O?

A7: Ja, wir hatten gesehen, dass viele männliche Substantive eben auf -O enden, und da es männlich ist ...

E: Wunderbar, aber leider hier ne Ausnahme: un colega. Aber darauf kommt's nicht an ... Das ist wichtig: die Parallelität in der Satzstruktur. Das heißt: Wenn wir im Spanischen ein Verb suchen, dann wissen wir, wo wir suchen müssen. ... Gut.

On peut constater que les apprenants ont déjà développé - après seulement quelques heures de cours - une conscience linguistique appréciable. Et on voit aussi que les fautes sont autant d'étapes jalonnant leur progression. L'exemple montre, en outre, que les apprenants emploient activement des stratégies de transfert (ici : la correspondance phonétique esp. -ñ- = fr. -gn-). Il va de soi que la traduction interlinéaire n'est pas parfaite en terme de traduction,

mais l'enseignement intercompréhensif ne poursuit pas du tout une exigence maximaliste (cf. entre autres, Bär 2004a: 68f.).

Les données enregistrées pendant les cours permettraient d'énumérer plusieurs exemples où les apprenants montrent leur capacité de décoder des phénomènes grammaticaux eux-mêmes non seulement dans la langue cible (c'est-à-dire proactivement), mais aussi rétroactivement dans la langue pont et la langue maternelle. On peut observer cet aspect rétroactif p. ex. lors du décodage des articles (définis et indéfinis) :¹⁰

E: So, ... was haben wir denn jetzt so alles rausgefunden? Wer sagt mal, was er so geschrieben hat? Vermutlich die erste Grammatik, die er verfasst hat. Ja, ... was haben wir entdeckt?

Ax: Also, zuerst mal die Artikel. Feminin zum Beispiel, Singular: *la*

E: *La*: Bestimmt, weiblich, Singular. Wunderbar.

Ax: Ja, und das ist halt im Französischen auch so.

E: Wie geht's da weiter?

Ax: ***El*, also männlich bestimmter Artikel, und im Französischen *le*.**

E: Was haben wir noch rausgekriegt?

Ax: *Las* ist der Plural feminin.

A24: Und *los* der andere Plural.

E: **Und wie sieht's im Französischen aus?**

Ax: **Ja, da gibt's nur *les*. Da gibt's keine Unterscheidung zwischen männlich und weiblich.**

E: **Jawohl. Da haben wir nur *les* im Plural.** Also, ... haben wir aus allen Texten schon mal die bestimmten Artikel rausgekriegt. Wie sieht das mit den unbestimmten aus? Waren die auch schon alle da?

A12: Ich bin mir nicht sicher, aber ich hab' *una* und *uno*.

E: Aha, und was ist das?

A12: Ja, *una* feminin und *uno* maskulin.

E: **Jaa, und ... wie sieht das in Französisch aus?**

A12: ***Un* und *une*.**

E: Okay. Noch was zu den unbestimmten?

A12: **Im Französischen gibt's halt noch *des*.**

E: **Das wäre der Plural.** Haben wir da im Spanischen auch schon was gefunden? Was könnte das sein?

Ax: Bei beiden ein S dranhängen.

E: Bei beiden ein S dranhängen: *Unos* und *unas*. Haben wir das im Text gefunden oder ist das einfach vermutlich so?

A7: Ähm, wir hatten bei männlich, unbestimmt, Singular *un*, ohne das O.

E: *Un*, aha. Noch eine Hypothese.

A20: **Ja, vielleicht hat das damit was zu tun, man muss ja im Französischen apostrophieren manchmal. Und vielleicht hat mit dem *un*, *uno* damit was zu tun, dass wenn ein Vokal folgt, dass da das vielleicht geändert wird.**

E: Das könnte vielleicht sein. Wir haben ja beides entdeckt ... Wie lauten denn die Beispiele aus den Texten? [...]

A7: Also, ich hab' hier ein Textbeispiel, wo *uno* steht: *uno de los edificios más emblemáticos* [= T4] ... und dann hätte ich das übersetzt mit 'einer' von diesen. Das heißt, dass *uno* nicht 'ein', sondern 'einer' hieße. Und wir haben gerätselt und glauben,

dass das wohl ein Pronomen ist.

E: Aha, das war jetzt ein Textbeispiel mit *uno*. Haben wir auch eins mit *un*? ...

A18: Ja, am Ende von T4. Da steht *un aspecto* usw.

E: Aha, *un aspecto* ... Würde das jetzt die These erhärten? A ist ja ein Vokal, da müsste man *un* sagen, statt *uno aspecto*, weil *aspecto* mit A anfängt?

A12: Da gibt's aber auch *un poema*.

E: *Un poema* ... Müsste es dann nicht *uno poema* heißen?

A7: Eigentlich schon.

E: Was ist denn bei *un poema* und *un aspecto* gleich im Vergleich zu *uno de los* ...?

A7: Hinter *un* steht direkt ein Substantiv, deshalb könnte es eben der Begleiter sein, während bei *uno de los* steht eben nichts direkt dahinter. Das ersetzt wohl dann das Substantiv, also ein Pronomen.

E: Also, [...] wir werden in den nächsten Texten darauf achten, ob das tatsächlich so ist.

4. Evaluation des projets et conclusion

Grâce à l'exploitation des données (du deuxième questionnaire surtout), on peut parler avec certitude d'un succès de l'enseignement intercompréhensif. Seulement deux pour cent des élèves questionnés ont répondu que les progrès constatés au cours de l'apprentissage étaient minimes dans la langue cible après le cours. Nous constatons alors une progression considérable dans une période très courte. De plus, à peu près 75 pour cent se sont montrés surpris de ce progrès rapide et sensible. Quant au principe d'apprentissage pro- et rétroactif, celui-ci est également évalué positivement par les élèves : 80 pour cent pensent que l'enseignement intercompréhensif représente une aide pour consolider les connaissances dans les langues ponts.

70 pour cent expriment leur volonté de « jeter un œil » sur d'autres langues romanes (p. ex. le portugais ou le catalan). Ce nombre montre que l'enseignement intercompréhensif mène à une sensibilité pour les langues en général et le plurilinguisme en particulier. Pour nous, c'est une grande satisfaction de constater que 95 pour cent des élèves indiquent avoir appris à apprendre de manière autonome les langues étrangères (apparentées).

La méthode intercompréhensive a prouvé une fois de plus qu'elle apporte, d'un côté, une contribution indispensable à la diversité des langues et des cultures et qu'elle mène, d'un autre côté, à un apprentissage des langues plus approfondi et plus rapide.

Nous souhaitons clore cet article avec trois exemples tirés des journaux d'apprentissage qui soulignent la conclusion positive :

- « *Ich glaube ich habe sehr viel gelernt, obwohl ich am Anfang sehr skäbtisch (sic) war. Es hat mich sehr überrascht, das (sic) man mit dieser Methode so viel erreichen kann. Man lernt auch wie man am besten lernen kann.* » (LG_2004, A11: 1)

- « *Ich kann abschließend sagen, dass ich - dafür, dass es nur vier Tage Unterricht waren - viel gelernt habe. Zwar anders als erwartet, aber auch mehr als erwartet.* » (ASS_2005, A19: 3)

- « *Die Sache mit der Hypothesengrammatik fand ich sehr interessant, weil ich nicht gedacht hätte, dass wir uns bereits mit der Grammatik beschäftigen würden, doch wir konnten es ... wenn auch nur durch Hypothesen, doch ich bin sicher, dass sich sehr viele Hypothesen als wahr ergeben werden! Prima Sache.* » (ASS_2005, A20: 2)

Notes

¹ Par le terme « intercompréhension », on désigne la capacité de comprendre une langue étrangère sans l'avoir apprise sur la base d'une autre langue (cf. Meißner 2004 : 16).

² « *Im Lern- oder Erwerbsprozeß interagieren bereits disponible deklarative und prozedurale Wissensbestände mit den aufgenommenen Informationen; es entstehen neue deklarative und prozedurale Strukturen. In diesem Modell fußt das Erlernen einer spät einsetzenden Fremdsprache auf vorhandenem sprachlichen, enzyklopädischen und durchaus auch lerntechnischen und -strategischen Wissen* » (Meißner/Reinfried 1998: 15f.).

³ « *Das Modell der Informationsübertragung wird durch das Modell der Informationsverarbeitung ersetzt* » (Meißner/Senger 2001: 22).

⁴ Pour une description plus détaillée, voir Meißner (2004) et Bär et al. (2005).

⁵ Comme partenaires de nos projets, nous avons choisi des écoles de la Hesse et de la Sarre. Les élèves participants fréquentaient les classes 8, 9, 10 et/ou 11 et étaient tous en train d'apprendre une troisième ou quatrième langue étrangère. Les apprenants ont suivi un enseignement de 15 à 20 heures. La langue cible était l'espagnol ou l'italien.

⁶ Selon Krechel (1996: 29), les textes géographiques permettent, par un grand nombre d'interlexèmes, un transfert facile. On peut constater, en plus, l'effet de déclic chez les apprenants qui entraîne un regain de motivation.

⁷ Pour une description plus détaillée des types de transfert, voir entre autres Meißner (2004: 24).

⁸ Ce sont des textes en allemand avec beaucoup de mots d'origine étrangère. Cela doit créer une conscience chez l'apprenant que même la langue maternelle (bien qu'elle ne soit pas de la même famille langagière) PEUT être une aide ou un pont pour le décodage de la langue cible.

⁹ A = apprenant, E = enseignant.

¹⁰ Les passages en gras montrent les comparaisons directes avec le français.

Bibliographie

Abel, F. (1971): *Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts*. In: *Die Neueren Sprachen* 70, 355-359.

Bär, M. (2004a): *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen. Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen : Shaker.

Bär, M. (2004b): *Methodische und didaktische Veränderungen in der Lehrerbildung durch einen multimedialen Mehrsprachenunterricht*. In: Rutke, D. & Weber, P. J. (éd.): *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa*. St. Augustin: Asgard, 81-95.

Bär, M. (2006a): *Italienisch interkomprehensiv*. Erfahrungen mit einem Eingangsmodul an der Schule. In: Martinez & Reinfried, 95-109.

Bär, M. (2006b): *Fallstudien zu interkomprehensivem Mehrsprachenunterricht*. In: Behr, U. (éd.): *Mehrsprachigkeit - Sprachlernbewusstheit II: Expertentagung am 28./29.03.2006*. Jena : Universitätsdruckerei, 73-81.

Bär, M., Gerdes, B., Meißner, F.-J. & Ring, J. (2005): *Spanischunterricht einmal anders beginnen* - Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul. In: *Hispanorama* 110, 84-93.

Böing, M. (2004): *Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang - ein Erfahrungsbericht*. In: *französisch heute* 35, 18-31.

Krechel, H.-L. (1996): *Französisch als Vehikularsprache im bilingualen Sachfach Erdkunde*. In: Buchloh, I., Christ, H., Klein, E. & Mäsch, N. (éds.): *Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung - Praxis - Theorie. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlaß ihres 60. Geburtstages*. Tübingen : Narr, 17-33.

Martinez, H., Reinfried, M. (éds.) en collaboration avec Bär, M. (2006): *Mehrsprachigke itsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen : Narr.

Meißner, F.-J. (2002): *La didactique du plurilinguisme et l'enseignement du français en Allemagne. Où en sommes-nous ?* In: *französisch heute* 33, 8-21.

Meißner, F.-J. (2003): Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachenunterrichts. In: Meißner, F.-J. & Picaper, I. (éds.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland*. Tübingen : Narr, 92-106.

Meißner, F.-J. (2004): *Introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. In: Meißner, F.-J. et al., 7-140.

Meißner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2004): *EuroComRom - Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen : Shaker.

Meißner, F.-J. (2005): Vorläufige Erfahrungen mit autonomem Lernen qua Mehrsprachenunterricht. In: Hufeisen, B. & Lutjeharms, M. (éds.): *Gesamtsprachencurriculum - Integrierte Sprachendidaktik - Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen : Narr, 129-135.

Meißner, F.-J. (2006): *Enseigner le plurilinguisme à travers l'intercompréhension*. Repères méthodologiques et impact sur la didactique traditionnelle. In: *Babylonia* (sous presse).

Meißner, F.-J. & Senger, U. (2001): Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung. In: Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (éds.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen : Narr, 21-50.

Union européenne (1995): *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive* <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-fr.pdf>, 05.09.2006).