**Franz-Joseph Meissner**
Giessen

# Construire une compétence de lecture pluri-langues

## Impacts sur l'enseignement de langues étrangères

*In his article Franz-Joseph Meissner develops didactic and methodological principles which are relevant for the development of reading comprehension in the intercomprehension model Eurocom. His principles are based on empirical research carried out with students of Romance languages and address in particular the mental processes involved in the transfer from one language to another. The author demonstrates how a learner can apply his existing plurilingual knowledge in a variety of ways and shows the central role of the development of a "Hypothesengrammatik" (grammar of hypotheses) which is continuously being modified in the development of foreign language reading competence.*
*Meissner emphasizes the importance of reading and decoding activities the learner should carry out autonomously. These are stimulated and enhanced by practicing relevant strategies. In order to promote these, extensive didactic materials have been developed in the intercomprehension programme presented in the article. These materials are being updated continuously on the basis of learner feedback and geared to the learners' needs. This approach entails an intensive use of electronic media which, at the same time, favour a differentiation and individualization of the learning process. (ed.)*

Cet article se propose d'expliquer les principes méthodologiques de la didactique de l'intercompréhension[1] (dorénavant DI) conformément au schéma suivant:

(1) la définition de l'intercompréhension
(2) les fondements d'une méthode d'intercompréhension (romane pour non-romanophones) basée sur:
   a. le fonctionnement mental de l'intercompréhension romane chez les germanophones: études empiriques
   b. le développement d'une telle méthode basée sur des expériences validées (*assessment*-qualité et études de séquences d'enseignement pluri-langues)
(3) esquisse d'un syllabus des principes méthodologiques
(4) impact sur les méthodes traditionnelles.

### 1. L'intercompréhension sur le plan de la pédagogie des langues

L'intercompréhension est basée sur les connaissances linguistiques et les capacités d'autogestion pédagogique qu'un individu a acquises tout au long de sa biographie. Comme un francophone identifie les variétés de sa langue maternelle, ses connaissances procédurales le mettent à même de comprendre (assez vite) des italophones, par exemple en situation de communication exolingue[2]. Il en va de même pour un germanophone entendant le hollandais ou un Polonais en contact avec le russe. Comme pour les dialectes, cette compétence reste passive. Afin qu'elle devienne productive, un effort supplémentaire est indispensable pour élaborer un programme mental de production, lequel modifiera le savoir activé jusqu'alors, plutôt déclaratif, en savoir procédural. Il s'agit d'une transformation profonde qui demande un guidage spécial et un certain investissement de temps. Les variables qui déterminent le temps nécessaire pour effectuer la création du dispositif mental d'encodage sont complexes et multiples. A l'heure actuelle, nous ne disposons d'aucune recherche empirique satisfaisante permettant d'être plus précis à ce propos. Néanmoins, il est évident que l'effort nécessaire pour former une compétence productrice à partir de connaissances déclaratives est moins important que l'acquisition de ces connaissances mêmes. Vu cette situation, nos observations se contentent de décrire une compétence de lecture.
L'approche intercompréhensive s'appuie à la fois sur les savoirs, les savoir-faire, dont je mets en relief le savoir-apprendre, et le savoir-être. La distinction de ces catégories est importante, car celles-ci décident de la manière dont un individu intègre les données linguistiques.

Comme l'intercompréhension représente des avantages considérables lorsqu'il s'agit de doter les Européens d'une compétence de lecture et de compréhension auditive pluri-langues, elle a suscité de nombreuses études qui soulignent unanimement son bienfondé en ce qui concerne aussi les sciences de l'éducation (Doyé 2006). Si l'on cherche le dénominateur commun de ces études, on constate qu'el-

| | |
|---|---|
| Le savoir | est déclaratif au niveau des données linguistiques, à savoir pluri-langues, et encyclopédique. |
| Le savoir-faire | est procédural et permet de comprendre les langues proches et/ou dans leur forme acoustique et/ou graphique. |
| Le savoir-apprendre | permet l'activation des bases de transfert (dont on parlera plus tard) et est à l'origine de l'auto-guidage réussi. |
| Le savoir-être | concerne l'intégration des stratégies d'intercompréhension dans le répertoire comportemental quotidien de l'individu. |

les rendent l'apprentissage plus économique en substituant au plurilinguisme additif le concept d'une éducation pluri-langues intégrée et systématique. La DI est donc une didactique transversale et interdisciplinaire, ce qui explique son intégrabilité dans des contextes d'apprentissage différents, de l'école primaire jusqu'à l'enseignement universitaire en passant par les universités populaires.

## 2. Une méthode empiriquement validée

Certaines erreurs pédagogiques et des pratiques peu efficaces qui en découlent ont leur durée longue et, par conséquent, il n'est pas facile de les changer. Que cela vaille aussi pour une partie de l'enseignement des langues vivantes (LV) prouve la focalisation exagérée du discours didactique traditionnel sur la "faute" qui se révèle largement insensible au fonctionnement de la communication interculturelle et à la compétence réellement atteignable par les élèves dans une LV qu'ils pratiquent peu. Un des mérites du Cadre Européen de référence (CER) réside de ce fait dans la mise en cause de telles naïvetés en décrivant les compétences une à une et de manière échelonnée.

De nos jours, l'élaboration d'une nouvelle méthode ne peut se passer d'études empiriques et d'audits. Ainsi, grâce à l'analyse de plus de quarante exemples d'auditions et de lectures intercompréhensives en langues romanes (Meissner & Burk 2001), nous avons trouvé que les germanophones qui disposent de connaissances opérationnelles dans une langue romane procèdent grosso modo de la même façon lorsqu'ils s'exposent à la lecture ou à l'écoute d'une autre langue romane[3]. Nos analyses laissent entrevoir des activités qui se résument toutes dans les tentatives des apprenants d'émettre deux catégories d'hypothèses:

(1) celles de langue, par rapport à la langue-cible (dorénavant LC), à la langue-pont ou de transfert, et, au fur et à mesure, à d'autres langues activées;
(2) celles d'apprentissage; elles concernent les stratégies choisies pour désambiguïser une incertitude lors d'un transfert d'identification ou de production.

Les deux catégories sont liées l'une à l'autre: le transfert inter-langue systématique ne peut réussir sans un guidage pédagogique qui dirige l'attention de l'apprenant, l'activation de schémas analogues, la comparaison entre les informations nouvelles et les savoirs disponibles, l'émission, le contrôle et la modification d'hypothèses.

Pour doter l'intercompréhension d'une méthode valide aux yeux des sciences de l'éducation, nous avons organisé, documenté et analysé 11 séquences d'enseignement pluri-langues en salle de classe allemande dont chacune compte entre 15 et 30 heures ou leçons. Il s'agit de classes européennes (français/allemand, géographie, élèves de 14 ans; Böing 2004), de collèges (espagnol LV3, 13 ans; Bär et al. 2005), d'élèves "surdoués" (17 ans, lecture pluri-langues; Bär 2006), de classes terminales (18 ans, italien après espagnol; Kahle 2005), et de cours dispensés à l'université populaire (adultes; portugais à partir de l'italien; Caparelli 2003).

Afin d'assurer un assessment-qualité ou un audit, nous nous servons d'un logiciel qui enregistre toute activité d'un apprenant lorsqu'il travaille avec un didacticiel de l'intercompréhension (Meissner 2005a): les mouvements de la souris, les contenus de l'écran, le temps investi pour résou-

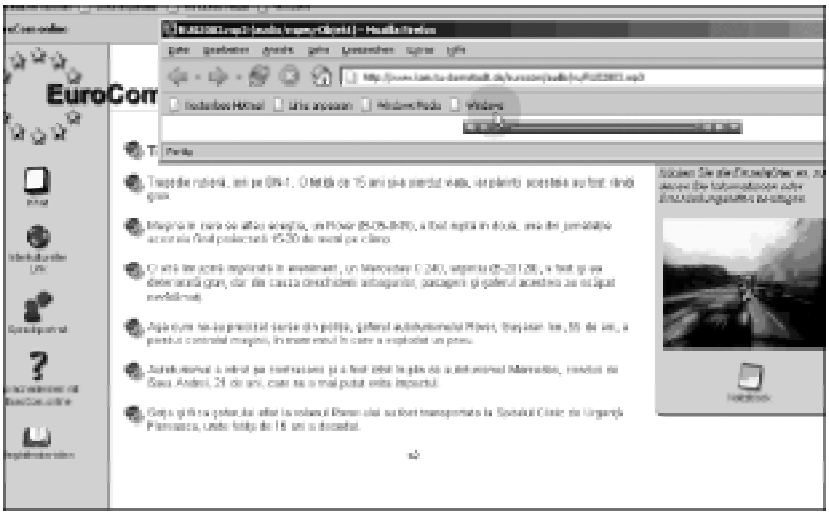


***Tableau 1**: Ecran enregistré lors d'un protocole d'apprentissage en ligne. Le cercle (foncé) indique la position de la souris à un moment donné.*

dre une tâche partielle, le rejet des tâches… Les données enregistrées en salle de classe se composent de vidéos, de protocoles de pensées à haute voix (*aloud thinking*), de questionnaires destinés aux élèves et d'interviews avec les enseignants. Les protocoles sont soumis à une analyse en présence de leurs auteurs et triangulés selon les standards de la recherche qualitative. Toutes ces données nous ont amenés à modifier le concept de transfert de langue (voir Tab.1).

| | | |
|---|---|---|
| **Transfert intralangue (Tra)** | s'effectue dans la L1, L2 ou dans n'importe quelle langue-cible. | Présuppose la systématicité de toute langue et la systématicité de la langue de l'apprenant émettant ses hypothèses. |
| **Transfert interlangues (Ter)** | s'effectue entre les langues dont un apprenant dispose mentalement à des degrés divers. | Rend conscient des régularités et des irrégularités inter-langues. |
| **Transfert proactif (Tpro)** | prend son origine dans une langue mentalement disponible allant vers une langue-cible où il déclenche l'identification d'une forme ou d'une fonction linguistique. | Réalise un transfert, découvre ou construit une relation inter-langues à partir d'une base de transfert localisée dans une langue disponible et activée. Le Tpro comme le Trétro créent une sorte de système inter-langues qui accumule les correspondances et les non-correspondances inter-langues. Il arrive souvent qu'un polyglotte découvre une régularité sérielle partielle (dans la L1, L3, L4, mais non dans la L2, etc.). |
| **Transfert rétroactif (Trétro)** | en intégrant un phénomène nouveau dans le lexique mental pluri-langues, le Trétro réorganise l'ensemble du système inter-langues. | Trétro et Tpro présupposent que le lexique mental plurilingue forme un réseau à géométrie variable, interconnecté par les bases de transfert identifiées et identifiables par un apprenant. |
| **Transfert didactique (Tdid)** | prend son origine dans l'ensemble des expériences d'apprentissage des langues répertoriées tout au long d'une biographie épistémologique. | Concerne l'autogestion de l'apprenant et comprend à la fois des stratégies dans le domaine du comportement et des compétences plutôt techniques (choisir le dictionnaire "qu'il faut", développer des questions pertinentes, etc.). Le Tdid étoffe le Moniteur Didactique Plurilingue (cf. 2.2.). |

### 2.1. Fonctionnement mental et activités transférentielles

La DI met l'inférence au centre d'un effort systématique. Rappelons d'ailleurs que toute activité langagière – productrice ou réceptive – repose sur l'inférence. Décoder un message verbal signifie d'abord la réduction d'une chaîne sonore ou graphique à des entités langagières connues – lexèmes, morphèmes, régularités syntaxiques–. Ceci vaut pour l'écrasante majorité des cas dans lesquels l'individu dispose déjà des schémas nécessaires. C'est surtout au moment de l'acquisition d'une langue, qu'elle soit maternelle, seconde ou tertiaire, que l'apprenant doit fournir un effort supplémentaire de "construction" portant sur la forme et le contenu ainsi que sur les caractéristiques grammaticales de signes verbaux encore 'inconnus'. Tout acte de décodage réussi est donc étroitement lié à une identification ou à une construction de sens et/ou de forme.

Etant donné que la DI prend en considération les pré-connaissances et les acquis de l'apprenant en matière de plurilinguisme, elle distingue différents types de transfert en fonction de la direction des activités transférentielles.

En plus, la DI fait une distinction entre le transfert "de production" et "d'identification" (p.ex. d'un mot inconnu, d'une forme, d'une fonction ), ainsi, également, qu'entre un "déclencheur transférentiel" (une analogie de forme, de sens ou de fonction linguistique ou bien une expérience d'apprentissage) et un produit transférentiel. Le transfert peut être "onomasiologique" (du contenu vers la forme ou le signifiant) ou "sémasiologique" (de la forme vers le contenu). Le premier type se construit à partir d'un savoir encyclopédique identique en langue de départ et en LC. Il est particulièrement important dans des contextes où les apprenants ont peu d'expérience avec l'apprentissage formel de langues (Meissner 2001)[4].

### 2.2. Grammaire d'hypothèses et Moniteur Didactique Plurilingue

Les transferts effectués amènent l'apprenant à construire la langue nouvelle à partir d'hypothèses sur la langue-cible. Il la découvre (un peu comme les missionnaires chrétiens qui, à l'époque de Marco Polo, "découvraient" et décrivaient les langues exotiques) en composant sa propre "grammaire d'hypothèses". Celle-ci enregistre à la fois les règles de correspondance entre les langues de transfert activées et une LC et également les règles de la LC réflétant ainsi une activité transférentielle pluridirectionnelle.

Au niveau de l'acquisition d'une compétence singulière (la compréhension écrite par exemple), le travail consiste non seulement dans la composition d'une grammaire d'hypothèses à un moment donné du parcours de l'apprentissage, mais aussi dans le développement d'une sorte de grammaticographie pluri-langues qui est le fruit de toute une série d'observations de

règles dont le tableau suivant montre un exemple:

| *texte de réception (espagnol)* | *correspondances françaises* | **Construction spontanée de la grammaire d'hypothèses** *'Découverte' de la grammaire* |
|---|---|---|
| Los descubrimientos e inventos, que señalan [el adelanto] efectuado últimamente en los múltiples sectores de la vida humana, han [acrecentado] de tal manera el léxico que los glosarios bilingües aparecidos [hasta ahora], [pese a] revisiones y aditamentos de algunos tecnicismos, no satisfacen [a] quienes los consultan. | Les découvertes et inventions qui signalent [l'avancement] effectué récemment /*ultimement dans les multiples secteurs de la vie humaine ont [accru] de telle manière le lexique que les glossaires bilingues (ap)parus [jusqu'alors], [en dépit des] révisions et [ajouts] de quelques (aucuns) 'technicismes' ne satisfont pas ceux qui les consultent. | ⇒ formation de l'article (sujet-verbe-objet)<br>⇒ morphème du pluriel /... inventionS/<br>⇒ régularités phonologiques entre les langues traitées ou comparées<br>⇒ identification d'ambiguïtés grammaticales (p. ex. *que/qui* pour indiquer les fonctions de sujet # objet)<br>⇒ régularités inter-morphématiques *efectuaDO/effectuÉ, acrecentado/accrU/últimaMENTE /*ultimaMENT*<br>⇒ congruences : *glosarioS bilingüeS aparecidoS/glossaireS bilingueS paruS*<br>⇒ règles syntaxiques: ordre des mots dans la phrase, relatifs, etc.<br><br>***contrôle des activités mentales***<br>⇒ identification des congruences et des divergences ;<br>identification de lacunes aux niveaux des signifiants et de la sémantique (type : *quisiera # voudrais/-e*)<br>identification des déficits linguistiques et didactiques<br>⇒ sensibilisation pour les potentiels transférentiels et d'interférences<br>⇒ formation des stratégies didactiques pour l'auto-apprentissage |

***Tableau 2****: Modèle d'une grammaire d'hypothèses en voie de formation*

Ce tableau illustre l'élaboration d'une interlangue par les apprenants. Mais à la différence de ce concept attribué à Selinker (1972), la grammaire d'hypothèses évolue plus vite que l'interlangue qui a déjà acquis un certain degré de stabilité. Pour mettre en relief ce dynamisme extraordinaire, la DI parle aussi d'une "grammaire éphémère" ou "spontanée". Au niveau de la méthode, le travail essentiel est celui de l'élève; reste à l'enseignant le rôle du conseiller pédagogique: il aidera l'élève à désambiguïser ses hypothèses sur les langues et ses stratégies d'autogestion. On comprend pourquoi une méthode intercompréhensive peut être un outil très puissant capable d'augmenter l'autonomisation de l'apprenant.

Les acquis des activités du lexique mental sollicités par l'intercompréhension seront vite oubliés s'ils ne sont pas appuyés par la volonté permanente d'organiser et de réorganiser les savoirs ainsi que les savoir-faire pluri-langues impliqués. Par conséquent, la méthodologie de l'intercompréhension a introduit le Moniteur Didactique Pluri-langues (MDP) qui comprend à la fois les activités de transfert de langues et d'autogestion, et qui est soutenu par toute la gamme des stratégies menant à un éveil à l'apprentissage: protocoles et journaux d'apprentissage, dictionnaire et grammaire personnalisés pluri-langues, discussion de l'apprentissage des langues en classe (voir Tab. 3).

### 3. Elaboration d'un syllabus

Les principes fondamentaux de la méthode intercompréhensive peuvent se résumer comme suit:

1. La construction de la grammaire d'hypothèse doit être effectuée par les apprenants eux-mêmes: confrontés à une langue plus ou moins intercompréhensible, les apprenants ont tendance à décoder immédiatement les phénomènes lexicaux, morphologiques et syntaxiques. L'acte intercompréhensif réussit au fur et à mesure qu'ils se montrent capables de sémantiser des structures de la LC au-delà d'une marque critique de soixante-dix pour cent des signes verbaux. Autrement dit: au moment où le nombre de types opaques s'approche de 30 pour cent des tokens, l'intercompréhension finit par être ressentie comme stressante et les apprenants demandent une méthode traditionnelle.

Par conséquent, le guidage pédagogique externe sera focalisé sur les aspects suivants:

- la sélection des matériaux "accessibles" par voie intercompréhensive: bien que la démarche intercompréhensive permette l'utilisation de textes originaux en LC dès le départ, ce qui contribue largement à une motivation accrue, il n'est pas interdit d'aider les apprenants en choisissant des textes faciles ou adaptés;
- la catégorisation de phénomènes linguistiques: identification de correspondances inter-langues, description de la grammaire d'hypothèses et organisation des transferts de langue pro- et rétroactifs, sémasiologiques et/ou onomasiologiques;

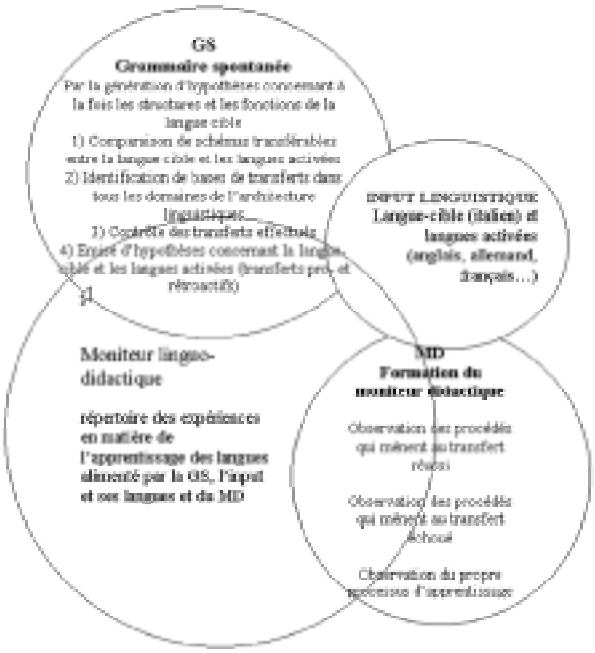



***Tableau 3**: le Moniteur Didactique Pluri-langues*

- la conscientisation au niveau des démarches pour l'organisation systématique du transfert.

2. Qualité et quantité: les explications fournies par l'enseignant doivent être strictement conformes aux hypothèses de langue et au savoir-faire développés par les apprenants eux-mêmes.

Les évaluations des didacticiels de l'acquisition du plurilinguisme réceptif ainsi que les analyses des cours pluri-langues révèlent les faiblesses suivantes:

- un manque de cohésion entre les objectifs pédagogiques déclarés et les démarches pédagogiques proposées: confusion des langues; explications pluri-langues ne correspondant pas au niveau des apprenants (frustrations) ni demandées par ceux-ci; informations à la fois trop "linguistiques" et trop "multi-langues";
- les "fausses promesses": malheureusement dans le domaine de l'intercompréhension, on constate parfois un manque de sérieux. Quelques auteurs promettent monts et merveilles sans que la méthode puisse satisfaire les espérances suscitées;
- un arrangement d'explications non suffisamment adaptées aux questions réelles des apprenants: dans ce cas, le guidage pédagogique suit plutôt l'approche de l'auteur du didacticiel ou une démarche "supposée" de l'apprenant négligeant son activité mentale réelle[5].

**4. Effets positifs sur l'enseignement traditionnel**

Les expériences faites avec la méthode intercompréhensive sont, somme toute, non seulement très encourageantes pour l'acquisition du plurilinguisme réceptif, mais aussi pour les méthodes traditionnelles:

1. En milieu scolaire, le guidage pédagogique développé par la DI se révèle très efficace pour rendre les apprenants plus sensibles aux phénomènes de langues et de leur apprentissage (guidage méta-cognitif). Par conséquent, des types d'exercices adéquats doivent être introduits dans les manuels de la langue maternelle et des LV1 et LV2. A l'heure actuelle, nos manuels scolaires sont loin de développer de manière systématique une telle compétence d'apprentissage (Nold et al. 1997; Scharmann 2006).
2. On aura tout intérêt de mieux exploiter les avantages d'une approche basée sur "l'interconnexion" des contenus et des capacités acquises dans des matières différentes.
3. La rapidité accrue de la progression des compétences réceptives exige une révision totale des curricula des langues tertiaires. Un curriculum révisé prendra en considération le rythme différent de la progression de ces compétences et sera organisé selon les principes suivants:
   a. mener les apprenants très vite à une compétence de lecture avancée (B1 du CeR) et, par ce biais, augmenter l'input;
   b. développer une sensibilité comportementale pour les activités d'apprentissage (auto-gestion, stratégies et techniques d'apprentissage) par un monitoring pédagogique dès le début;
   c. développer successivement la compréhension auditive et les compétences productives;
   d. enseigner, dès le début, les propriétés sonores de la LC en donnant des caractéristiques du rapport écriture-prononciation et en fournissant des "modèles acoustiques";
   e. commencer par les formes de base de la LC et par les formes opaques de son lexique central.
4. Thématiser "l'apprentissage des langues" en salle de classe en partant des activités transférentielles (pro- et rétroactifs, intra- et extra-langues, grammaires d'hypothèses) des élèves et de leur auto-guidage (monitoring).
5. Analyser les exercices proposés par des manuels avec les apprenants.

6. Définir la part de l'autonomisation de l'apprenant dans le curriculum.

## En guise de résumé

Nos observations faites dans le contexte scolaire allemand indiquent que la réalisation de la DI se heurte surtout à deux obstacles: la maîtrise insuffisante d'un plurilinguisme chez les enseignants et l'absence d'un curriculum adéquat au niveau des stratégies d'apprentissage. En fait, nos expériences vont un peu dans le même sens que les constats de Françoise Ploquin, qui remarquait déjà en 1991: "Visiblement, c'est le statut du professeur de langues qui est ébranlé. Investi dans la mission de faire entrer l'élève dans la terre promise d'une langue et d'une culture, il ne conçoit pas de réduire son rôle à lui permettre d'en déchiffrer seulement les signes. L'idée de ne s'intéresser qu'à la compréhension apparaît comme une rétrogradation, une perte d'identité." Mais, à la différence de 1991, nous savons en 2006 que la DI est un outil capable de renouveler la méthodologie des LV, en plus, les expériences positives vécues par les élèves en classe de langue prouvent que les enseignants ne sont plus les mêmes.

## Notes

[1] Quant à la "didactique du plurilinguisme" et la DI, *cf.* la synthèse de Meissner (2005b).

[2] Par communication exolingue, on entend une communication entre personnes qui ne disposent pas d'une langue commune. La conversation est donc menée dans une langue qui est première pour un (ou plusieurs) participants, seconde pour l'autre (ou les autres) (Matthey 1996).

[3] Il va sans dire que ces personnes mobilisent également des bases de transfert dans d'autres langues mentalement disponibles, surtout dans leur langue maternelle.

[4] On comprend pourquoi Doyé (2003) souligne que la DI est essentiellement transférentielle.

[5] Comme toute méthode, la réalisation de la progression passe dans la DI par des tâches et des exercices qui doivent être compatibles avec le concept pédagogique sur lequel la méthode est basée. L'enseignant qui veut se servir de DI dans le cadre de ses cours trouvera la description détaillée de ces mesures pédagogiques dans Rieder (2001), Meissner (20045, 2005c), Neuner et al. (2005).

## Bibliographie


BÄR, M. / GERDES, B. / MEISSNER, F.-J. / RING, J. (2005): *Spanischunterricht einmal anders beginnen - Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul*, in: Hispanorama 110, p. 84-93.

BÄR, M. (2006): *Italienisch interkomprehensiv. Erfahrungen mit einem Eingangsmodul an der Schule*, in: MARTINEZ *et al.* (Hrsg.), p. 95-110.

BÖING, M. (2004): *Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang. Ein Erfahrungsbericht*, in: französisch heute 35, p. 18-31.

CAPARELLI, C. (2003): *Aufbau der Hypothesengrammatik Portugiesisch auf der Grundlage interkomprehensiver Lesekompetenz bei VHS-Lernern des Italienischen*. (Universität Giessen: Diplomarbeit).

DOYÉ, P. (2003): *Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts*, in: MEISSNER, F.-J. / PICAPER, I. (éds.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne*. Contributions au Colloque sur le Plurilinguisme entre Rhin et Meuse 21/XI/2003, Tübingen, Narr, p. 32-48.

DOYÉ, P. (2006): *Allgemein-pädagogische Aspekte einer Didaktik der Interkomprehension*, in: MARTINEZ *et al.* (Hrsg.), p. 13-26.

KAHLE, S. (2005): *Italienisch interkomprehensiv – Aufbau von Lesekompetenz in einer unbekannten romanischen Sprache (13. Gymnasialklasse Spanisch, 3. Lehrjahr)* – ein Erfahrungsbericht, Université de Giessen, Staatsarbeit.

LAUX, A.-M. (2005): *Vergleichende Lehrwerksanalyse zur Entwicklung von Lernkompetenz. Englisch (ab Klasse 5) und Französisch (ab Klasse 7)*. Elektronische Manuskripte zum Französischunterricht.

MARTINEZ, H. / REINFRIED, M. / BÄR, M. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern – heute und morgen*. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag. Tübingen, Narr,

MATTHEY, M. (1996): *Apprentissage d'une langue et interaction verbale.* Bern etc., Lang.

MEISSNER, F.-J. (2001): *Fremdsprachenvermittlung an Bautechniker nach der Interkomprehensionsmethode*, in: MEISSNER, F.-J. / REINFRIED, M. (eds.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*, Tübingen, Narr, p. 311-326.

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

MEISSNER, F.-J. (2005a): *Evaluation von Lernmaterial durch Lernende als Strategie zur Lernerautonomisierung und zur Lehrwerksoptimierung am Beispiel einer Lernsoftware für den Interkomprehensionsunterricht*, in: französisch heute 36, p. 178-196.

MEISSNER, F.-J. (2005b): *Mehrsprachigkeitsdidaktik: vom Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtcurriculum für Sprachen – revisited*, in: Fremdsprachen Lehren und Lernen 34, p. 125-145.

MEISSNER, F.-J. (2005c): *Aufgabenbeispiele im Bereich der Interkomprehensionsdidaktik*, in: MÜLLER-HARTMANN, A. / SCHOCKER von DITFURTH, M. (eds.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching.* Michael K. Legutke zum 60. Geburtstag, Tübingen, Narr, p. 83-98.

MEISSNER, F.-J. / BURK, H. (2001): *Hörverstehen in einer unbekannten romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb*, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 12 (1), p. 63-102.

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 et un cédérom*, Aix-la-Chapelle, Shaker.

NEUNER, G. / HUFEISEN, B. / KUSISA, A. / MARX, N. / KOITHAN, U. / ERLENWEIN, S. (2005): *Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch*, (Erprobungsfassung), München / Berlin, Langenscheidt.

NOLD, G. / HAUDECK, H. / SCHNAITMANN, G. W. (1997): *Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht*, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 8, p. 27-50.

PLOQUIN, F. (1991): *L'intercompréhension des langues latines*, in: Le français dans le monde 239, p. 29-31.

RIEDER, K. (2001): *Interkomprehension. Fremdsprachige Texte entschlüsseln*. Wien, Österreichischer Bundesverlag.

SCHARMANN, C. (2006): *Lernerautonomie und ihre Unterstützung durch das Französisch-Lehrwerk 'A plus'*. (Elektronische Manuskripte zum Französischunterricht).

SELINKER, L. (1972): *Interlanguage*, in: International Review of Applied Linguistics 10, p. 219-231.


## Franz-Joseph Meissner


Franz-Joseph Meissner est professeur en didactologie des langues romanes, directeur du Centre de l'Enseignement Interdisciplinaire de l'Université de Giessen et éditeur de *französisch heute* et des *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.* Ses recherches portent sur l'intercompréhension romane, la didactique du plurilinguisme et la lexicographie didactique.