

SUMÁRIO

Apresentação.....	5
Clara FERRÃO TAVARES Christian OLLIVER	
Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur.....	9
Marie-Christine JAMET Doina SPIȚĂ	
Defining Intercomprehension: is a consensus essential?	29
Leonor SANTOS	
Représentations de l'intercompréhension chez les spécialistes du champ	47
Christian OLLIVER	
Epistemologia dell'intercomprensione e della sua didattica.....	71
Paolo BALBONI	
Intercompreensão – Porquê e como? – Contributos para uma fundamentação teórica na noção	85
Filomena CAPUCHO	
Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste français Jules Ronjat (1864-1925)	103
Pierre ESCUDÉ	
Des notions actuelles (et potentielles) d' <i>intercompréhension</i> en didactique des langues-cultures.....	125
Clara FERRÃO Jacques da SILVA Marlène da SILVA e SILVA	

Enseignement / apprentissage du français langue étrangère et des langues romanes en (inter) compréhension à un public anglophone	157
Jean-Michel ROBERT	
Epistemología de la Intercomprensión plurilingüe: de <i>Eurom-4</i> a <i>Eurom.com.text</i>	171
Isabel UZCANGA VIVAR	
Sul cammino verso l'intercomprensione. Una riflessione epistemologica	187
Monica PALMERINI Serena FAONE	
Pour un interlinguisme méthodologique.....	223
Patrick CHARDENET	

Apresentação

O conceito de *intercomprensão*: origem, evolução e definições

A **intercomprensão**, que teve origem em linguística contrastiva, constitui um domínio de investigação que, na década de 90 do século passado, conheceu uma profunda renovação e sofreu uma mudança estratégica ao ser integrada em Didáctica das Línguas-Culturas. Esta disciplina tornou-se mais complexa e a noção de *intercomprensão* ramificou-se em função de diferentes projectos de investigação e de intervenção realizados sobre esta temática.

Se os primeiros projectos se centraram essencialmente sobre aspectos interlinguísticos da *intercomprensão* e da *intercomprensão* entre línguas geneticamente próximas, nos últimos anos, a *intercomprensão* estendeu-se a outros grupos de línguas, interessando-se igualmente por dimensões interlinguísticas, extralinguísticas, integrando *cultura* e natureza multimodal dos suportes.

A necessidade de proporcionar o encontro entre investigadores e práticos sobre a *intercomprensão* conduziu, em Setembro de 2007, à realização de um importante colóquio, na *Universidade Católica Portuguesa*, em Lisboa, subordinado ao título *Diálogos em Intercomprensão*. Este primeiro Colóquio, entre outras iniciativas, está na origem da REDINTER, rede europeia de *intercomprensão*. Co-financiada pela Comissão Europeia, a rede reúne 50 instituições que trabalham em conjunto para o desenvolvimento e a disseminação do conceito de *intercomprensão*.

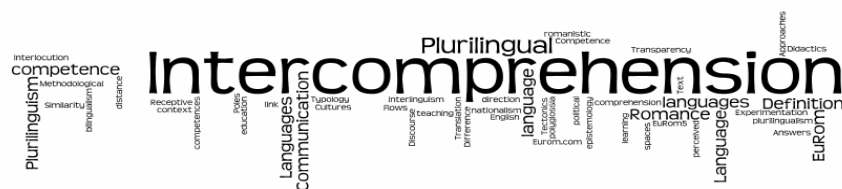
No seio desta rede, considerou-se oportuno criar uma revista em que os especialistas de *intercomprensão* pudessem apresentar as suas pesquisas, trocar pontos de vista e estabelecer intercâmbio científico.

A revista *REDINTER-Intercomprensão* viu assim o dia. Adota, parcialmente, o nome de uma revista já reconhecida em Didáctica das Línguas-Culturas, da responsabilidade de uma das instituições da REDINTER (*Instituto Politécnico de Santarém*, Portugal), a revista *Intercomprensão*, publicação que tem como objectivo, conforme se pode ler na apresentação do seu número 1, em 1991, a «intercomprensão entre falantes de diferentes línguas e também, entre investigadores, formadores e investigadores (...) reunidos em torno da mesma disciplina: a Didáctica das Línguas e das Culturas».

REDINTER-Intercompreensão posiciona-se, também, numa óptica de diálogo entre línguas, culturas e diferentes actores didácticos, interessando-se por todas as questões relacionadas com as abordagens plurilingues, pluriculturais e multimodais no ensino das línguas e muito especialmente com as noções de *intercompreensão* e *didáctica da intercompreensão*.

Dada a disparidade de abordagens e da mudança de rumo vivida pela *intercompreensão* na década de 90 do século passado, pareceu-nos óbvio inaugurar esta nova revista com um número dedicado à epistemologia da *intercompreensão*.

Recorremos a uma ferramenta multimodal para uma imediata visualização dos termos e da configuração de *intercompreensão*. A nuvem seguinte foi construída com base nas palavras-chave dos diferentes artigos em inglês.



Este primeiro número de *REDINTER-Intercompreensão* compõe-se de três partes.

A primeira parte é dedicada à definição do conceito. Os três artigos iniciais ajudam a mostrar a diversidade de concepções da *intercompreensão*, permitindo destacar os principais eixos dessa diversidade. O artigo de Doina Spit e Marie-Christine Jamet examina as definições dadas em diversos dicionários e artigos. Leonor Santos centra-se nas migrações e mudanças na definição do conceito de *intercompreensão*. Christian Ollivier, por sua vez, analisa definições espontâneas propostas por cerca de trinta especialistas da *intercompreensão*. Os dois artigos seguintes também contribuem para definir o campo da *intercompreensão*: Paolo Balboni propõe modelos para organizar os saberes necessários e disponíveis na investigação sobre a *intercompreensão* e Filomena Capucho discute os fundamentos teóricos da *intercompreensão* em relação às perspectivas didácticas actuais, a noção de competência discursiva que lhe está inerente e os mecanismos subjacentes a este processo específico.

Nuvem obtida em <http://www.wordle.net/create>

A segunda parte é dedicada ao estudo da emergência e da evolução do conceito de *intercompreensão*. Inicia-se com um artigo de Pierre Escudé que estuda a origem e o contexto de emergência da noção de *intercompreensão*. A contribuição de Clara Ferrão, Jacques da Silva e Marlène da Silva e Silva traça, através de uma análise léxico-didactológica do conceito de *intercompreensão* na revista *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculogologie*, a evolução da esfera da Linguística para a Didáctica das Línguas-Culturas.

A terceira parte gira à volta dos campos de aplicação da *intercompreensão* em projectos concretos. Jean-Michel Robert mostra como o inglês pode servir como uma ponte entre as línguas germânicas e românicas. Isabel Vivar Uzcanga analisa as abordagens de dois grandes projectos principais: EUROM-4 e Eurom.Com.Text. Monica Palmerini e Serene Foane propõem uma reflexão sobre o conceito de *intercompreensão*, baseada numa experimentação do manual *Eu-Rom5* junto de estudantes italianos.

O presente número fecha com um artigo escrito por Patrick Chardenet, que analisa os fluxos e os pólos de comunicação no mundo, para advogar um ensino e uma aprendizagem de línguas mais centrados na relação entre as línguas do que na aprendizagem de uma língua. O autor coloca-se, ainda, a questão de uma metodologia visando a observação e a análise de interlinguismos das sociedades.

Tendo a história da humanidade conhecido momentos em que diferentes línguas-culturas se impuseram a outras, será a *intercompreensão* a via, a atitude, a estratégia, o valor para o qual se tenderá? Este foi o desafio que se nos colocou. Com as contribuições aqui reunidas encontraram-se diferentes respostas. Mas os diálogos em *Intercompreensão* manter-se-ão abertos.

Clara Ferrão Tavares
Christian Ollivier

Marie-Christine JAMET,
Université « Ca' Foscari » de Venise (Italie)
Doina SPIȚĂ,
Universités « Al.I.Cuza » de Iași, Roumanie et Sorbonne Paris IV (France)

Points de vue sur l'intercompréhension : de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur

Abstract

Starting from an investigation of the definitions provided by the specialist researchers of Intercomprehension of the concept upon which they base their research, the authors attempt to extricate all the semantic traits that appear in order to draw up the defining boundaries of a concept in evolution with reference to the fields of linguistics, didactics and language policies. It is therefore a meta concept which includes the current concerns about plurilingualism, lifelong learning, and the development of cognitive strategies for language learning.

Key-words: plurilingualism, intercomprehension, definitions, language learning

Riassunto

Partendo da un'inchiesta sulle definizioni date dagli specialisti in intercomprensione sul concetto stesso sul quale basano le loro ricerche, gli autori tentano di rilevare l'insieme dei tratti semantici individuati in modo da delineare le frontiere di una nozione in piena evoluzione, radicata negli ambiti della linguistica, della didattica e delle politiche linguistiche. Si tratta quindi di un meta-concetto che include le attuali preoccupazioni sul plurilinguismo, sull'apprendimento lungo l'arco della vita e sullo sviluppo delle strategie cognitive di apprendimento delle lingue.

Parole chiave : plurilinguismo, intercomprensione, definizioni, apprendimento delle lingue

Introduction

Le terme d'*intercompréhension* qui fera l'objet de notre attention ici est apparu progressivement, comme le rappelle Tost Planet (2005) :

Nei primi testi sull'argomento, il termine d'*intercomprensione* non appariva, si designava la nozione con tutta una serie d'espressioni, come "comprensione multilingue", "comprensione reciproca" o "mutua comprensione"... L'équipe d'EuroCom ha preferito piuttosto l'espressione "euro-comprensione", che senz'altro è una trovata, ma che si può tuttavia considerare poco adatta, perché il concetto oltrepassa largamente il quadro dell'Europa, anche se le lingue e le famiglie di lingue di cui qui si tratta sono d'origine europea. A volte, si è anche utilizzato il termine "intercomunicazione" e, recentemente, l'espressione "comprensione incrociata" (Degache, 2004). Ma non appena si passa all'inglese, il vocabolo usato è sempre "intercomprensione" ed è quello che sembra ormai adottato.

Or, à plusieurs reprises, lors des rencontres générales du Réseau Redinter, regroupant les spécialistes européens d'intercompréhension, nous avons eu la perception que nous ne mettions pas tous sous le même terme d'*intercompréhension* – qui pourtant nous unit – une signification unitaire. Cela ne veut pas dire qu'il doive exister une définition unique, mais il convient par contre de prendre conscience de l'étendue des variations sémantiques, afin de faire le point précisément sur les acceptions que le terme peut prendre, les confronter pour voir leurs convergences, complémentarités ou contradictions, et ainsi mieux délimiter le champ de nos recherches et applications.

Le point de départ de notre réflexion a été une enquête interne au réseau européen Redinter. Nous ne présenterons donc pas ici une analyse de la notion à partir des travaux ou des produits didactiques des experts, mais à partir des définitions que ces experts ont choisi eux-mêmes de soumettre à notre examen, les considérant significatives par rapport aux objectifs de l'enquête que nous avons conduite. Malgré l'exiguité du corpus recueilli, l'analyse a confirmé nos intuitions et nous laisse découvrir un spectre assez ample de traits contribuant à cerner le lexème « intercompréhension ».

Le but de l'enquête étant de faire écho à la pluralité afin de retrouver les sèmes d'un terme fédérateur – comme devrait le faire un dictionnaire de spécialité dans lequel on espère que cette entrée figurera pour expliciter l'ensemble des travaux d'aujourd'hui – nous proposerons, dans la partie conclusive de notre article, un ajustement de la définition du *Dictionnaire de*

didactique du français, modeste contribution à l'évolution d'un terme reflétant l'évolution du champ lui-même.

1. Protocole de recueil des données

Nous avons proposé aux membres du réseau Redinter, spécialistes d'intercompréhension, de remplir une ou plusieurs fiches où ils devaient reproduire les différentes définitions données du concept d'intercompréhension, en partant de leurs propres articles ou de ceux des membres de leur groupe ou courant de recherche. Nous ne leur demandions pas de définir à brûle-pourpoint le concept, mais de dégager les acceptions explicites ou implicites du terme sur lesquelles ensuite se fondait leur réflexion. Pour les définitions explicites, il s'agissait de recopier le passage, pour les acceptions implicites, de les reformuler. La majeure partie des définitions sont par conséquent extraites d'articles publiés. Toutefois, quelques auteurs ont préféré donner une définition personnelle pour l'occasion, sans qu'il y ait donc un contexte d'emploi particulier¹.

33 auteurs ont été cités, une ou plusieurs fois chacun, dans le cadre de l'enquête². Nous avons fait un premier travail de repérage des définitions explicites, c'est-à-dire des définitions dont le deuxième membre est développé à partir d'une structure du type: *l'intercompréhension est / représente / constitue / il s'agit de...* ; puis un deuxième travail où le sens du mot *intercompréhension* se déduit du contexte d'emploi.

Les quelques indications chiffrées que nous donnons n'ont évidemment pas de valeur statistique, mais permettent de voir se dessiner des orientations qualitatives. Partant du principe que toute définition de spécialiste mérite intérêt, même une seule occurrence d'un trait spécifique définitionnel mérite d'être soulignée.

¹ Lorsqu'aucune référence de date n'apparaît, cela signifie que la définition nous a été envoyée à titre personnel par l'auteur de la fiche.

² L'enquête reste partielle en ce sens que nous aurions pu obtenir davantage de données si la participation des membres du réseau avait été supérieure. Toutefois, avec 33 auteurs mentionnés, nous avons estimé que nous recouvrons les grands courants traversant l'intercompréhension et que l'analyse trouvait ainsi sa légitimité.

2. Les équivalents sémantiques dans les définitions explicites

Ce qui frappe le lecteur à une traversée assez rapide des définitions qui ont constitué notre corpus, c'est la diversité. Ainsi, n'est-il pas surprenant qu'on en perçoive mal l'unité. De nombreux auteurs évoquent d'ailleurs cette « réelle dispersion conceptuelle » (Araújo e Sá *et al.* 2010), véritable « explosion des sens » (Geraldini 2004), qu'on apprécie tantôt comme expression des avancées, salutaires, enregistrées dans le domaine, tantôt comme signe de faiblesse, reflet d'une entité floue, voire ambiguë.

Afin d'identifier les éléments de cohérence qui traversent le discours sur l'*intercompréhension*, nous avons examiné les mots utilisés dans le processus définitoire comme étant ses équivalents sémantiques. Nous les énumérons selon l'ordre décroissant des occurrences : *capacité, processus, phénomène, compétence, concept, méthodologie, apprentissage, interaction, but, comportement, curiosité, flexibilité, politique linguistique, strumento*. En essayant de regrouper ces mots-clés en fonction d'une dominante thématique possible, nous avons obtenu trois catégories, qui se sont avérées équilibrées en termes de fréquence : 15 occurrences, dont *capacité, compétence, curiosité, flexibilité*, représentent des attributs de la personne ; 15, dont *processus, phénomène, interaction*, ou bien *apprentissage* évoquent un événement ; 17 expriment des concepts propres à la didactique. Précisons que certains termes polysémiques peuvent être rangés dans plusieurs catégories, selon le contexte d'emploi. C'est le cas de *compétence*, à la fois attribut de la personne ou terme plus précis de didactique, ou bien de *processus*, pouvant se référer à la fois aux opérations cognitives de la personne comme à l'évènement.

2.1. L'IC comme attribut de la personne

Si l'on consulte le *Petit Robert*, on y trouve cette définition du terme *capacité* : « Puissance de faire quelque chose. V. aptitude, faculté, force, pouvoir. Qualité de celui qui est en état de comprendre, de faire quelque chose. V. compétence, faculté, mérite, talent, valeur ». On se rend compte que chez de nombreux auteurs, l'IC est avant tout perçue comme une qualité de l'individu, dont certains essaient d'esquisser le profil :

- une certaine curiosité face à l'autre [...] et à d'autres modes de communication ;
- la capacité de trouver des transparences dans les mots d'une autre langue, c'est-à-dire faire des associations et établir des ponts entre langues ;
- la capacité de donner du sens à des formes linguistiques inconnues ;

- une certaine flexibilité linguistique et communicative, capable de permettre au sujet de contacter d'autres données verbales, sauter des barrières linguistiques, culturelles, communicatives, c'est-à-dire avoir de l'agilité communicative et cognitive face à des objets comme les langues et les cultures [...]. (Andrade, Araújo 2008)

L'histoire langagière de l'humanité en témoigne : en tant qu'aptitude personnelle, l'IC s'est manifestée depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours et cela de manière naturelle, à l'intérieur de sociétés plurilingues de l'Inde, de la Scandinavie, des Balkans, des Etats-Unis, etc., qui exigeaient que des échanges langagiers se fassent entre des locuteurs non savants de langues différentes, mais aussi à l'intérieur de sociétés monolingues, entre les locuteurs de variétés et de variantes de la même langue (voir les études de dialectologie, à commencer avec celles de Ronjat, sur les dialectes occitans et franco-provençaux).

Manifestée dans la pratique sociale d'abord « intuitivement », l'IC est devenue objet de recherche à partir des années 70-80, dans un contexte où le débat des sciences du langage portait de plus en plus sur les opérations mentales qu'implique le fonctionnement de la langue dans la communication. Se donnant pour objectif l'examen de ces processus, la linguistique cognitive, apparue au milieu des années 80, mettait en œuvre une conception mentaliste du langage selon laquelle son analyse devait être fondamentalement envisagée dans une perspective de construction du sens. C'est aussi le point de vue partagé par Filomena Capucho, qui définit l'IC comme : *la capacité à co-construire du sens, dans le contexte de la rencontre entre des langues différentes, et d'en faire un usage pragmatique dans une situation communicative concrète* (2008).

Or, les acquisitions linguistiques d'origines diverses, stockées dans la mémoire à long ou à court terme, à commencer par celles en langues maternelle et voisines, sont parties prenantes de toute démarche interprétative. La qualité de la compréhension dépend de l'aptitude du locuteur à les exploiter convenablement par la mise en place de mécanismes cognitifs adéquats à telle ou telle situation communicative. Tout en étant un don naturel, plus ou moins développé d'un individu à l'autre, la *capacité* d'IC représente en même temps un potentiel à consolider de manière systématique, afin de rentabiliser les échanges en milieu plurilingue. C'est ce qui apparaît dans d'autres définitions (v. 2.2 et 3.4).

2.2. L'IC comme évènement

Reprenons Meissner (2004) : « *une définition qui se limite à l'acte d'«intercomprendre» et non à la compétence me paraît trop étroite* ». Mais l'inverse est tout aussi vrai, puisque l'intercompréhension ne peut être conçue que dans les relations avec autrui et avec les sociétés où on l'emploie.

Les définitions explicites évoquées par les participants à notre étude soulignent d'abord la dimension interactive sous-jacente à l'IC comme évènement:

[...] consideramos a Intercompreensão como o processo de interação (em presença ou à distância, síncrona ou em diferido) entre sujeitos, ou entre um sujeito e um dado verbal concreto, na qual os participantes, conscientes (e confiantes) das suas capacidades para lidar com dados verbais desconhecidos, co-constroem sentidos, chegam a um entendimento... (Santos 2007)

Non seulement les interlocuteurs agissent les uns sur les autres par le langage, mais ils acceptent l'échange et coopèrent à cette interaction, l'intercompréhension étant par essence un acte dialogique consenti, dont le résultat, tout en étant une construction *solidaire*, reflète l'identité linguistique des participants:

- L'IC est un «caminho que vai do eu aos outros e destes ao eu». (Martins 2008)
- Essa solicitação, adaptação e partilha dos recursos linguístico-comunicativos, a sua *mise en commun*, configura a intercompreensão como um processo e um produto solidário. (Melo Pfeifer 2007)
- Con il termine intercomprensione (d'ora in poi IC) si intende principalmente il fenomeno che ha luogo quando due persone comunicano tra loro con successo parlando ciascuno la propria lingua. (Bonvino 2009)

Le choix de la langue vu comme expression d'une stratégie intentionnelle d'interaction, ayant un objectif pragmatique et s'appuyant sur sa valeur identitaire, correspond à un modèle de société linguistique qui, contrairement à ce qu'on a longtemps considéré, n'est ni stable, ni homogène et surtout pas close. C'est par l'observation des pratiques langagières effectives que les sociolinguistes (américains d'abord) ont développé une vision nouvelle des langues, selon laquelle celles-ci ne sont pas des blocs monolithiques homogènes, chacune étant constituée de variétés non étanches entre elles. En même temps, la notion de contact des langues a mis en évidence, au contraire,

le *phénomène* de continuum qui explique, sous un jour nouveau, la capacité linguistique, surtout réceptive, d'un locuteur de jouer sur une palette continue de plusieurs variétés d'une ou de plusieurs langues, dans laquelle il peut choisir en réalisant des mélanges. Ce principe de réalité agissante, qui est au cœur de l'IC, constitue un mode d'approche des phénomènes à la fois original et fédérateur en sciences de l'homme, s'appuyant sur une analyse des faits observés dans leurs relations avec leurs contextes réels d'existence. C'est-à-dire, pour citer Antonella Benucci, comme un « *phénomène global* » (2007).

Mais l'« évènement » ne concerne pas seulement l'interaction entre les participants à l'échange. Puisque *processus* signifie un « *ensemble de phénomènes, conçu comme organisé et actif dans le temps V. évolution* ». Cour. « *Processus de croissance, de développement, d'extension* » (v. le *Petit Robert*), l'IC est vue aussi comme un évènement qui concerne l'évolution de la personne qui la pratique, une *voie de développement de la compétence plurilingue, tout en s'appuyant sur les attitudes, compétences et savoirs préalables des sujets et visant leur exploitation et mobilisation dans de nouvelles situations de contact linguistique* (Araújo e Sá & Melo-Pfeifer 2009). Ce qui renvoie à la composante évolutive que le concept d'*apprentissage* sous-tend.

2.3. Entre didactique et politique linguistique

Le contexte historique européen de développement rapide d'un nouveau modèle de société n'est sans doute pas étranger à une orientation théorique vers des acceptions concernant la didactique ou les politiques linguistiques. On vit dans un monde dans lequel les gens se rencontrent et communiquent de plus en plus, en présentiel ou surtout dans des espaces virtuels, en employant une mixture de langues, de variétés de langues et de langages, de sorte qu'*apprendre* l'IC va de pair avec le développement personnel à travers une relation éthique avec autrui. L'adaptation de l'individu aux exigences environnementales est devenue une question de politique, apprendre à jouer sur la diversité une priorité. C'est pourquoi, la plupart des définitions, même lorsque le terme cible n'appartient pas directement au domaine de la didactique, posent l'IC dans le contexte de l'enseignement des langues. Elle y est considérée comme un concept intégratif, en même temps une finalité et un moyen d'y parvenir :

- [...] nous comprenons le concept d'intercompréhension comme une finalité à atteindre, de niveau relationnel et communicatif qui, dans un contexte social marqué par la complexité et par la fragmentation, devient un concept politique et social. (Pinho & Andrade 2008)

- L’intercompréhension est devenue un concept-clé dans les discours d’une certaine didactique des langues engagée dans les terrains d’action éducative et encadrée par les politiques européennes soucieuses de protéger et de développer l’héritage linguistique et culturel de cet espace géographique marqué par la diversité. (Andrade & Araújo e Sá 2008)

3. Les traits spécifiques dans les définitions des experts

Après ce premier travail de repérage des trois axes principaux dans les fiches que nous avons reçues: 1) attribut de la personne, 2) évènement, 3) didactique ou politique linguistique, nous avons voulu dégager les traits sémantiques plus pointus permettant d’aboutir à une proposition de définition pouvant figurer dans un dictionnaire. Il fallait dégager d’abord le noyau dur émergeant de l’hétérogénéité des définitions reçues. Celui-ci est constitué en premier lieu autour du terme de « compréhension » – qu’il faut entendre comme compétence cognitive ayant trait au langage dans son acception la plus ample et comme compétence partielle séparée de la production. Il intègre en second lieu la notion de contexte plurilingue.

Voyons maintenant les points de saillance des différentes définitions, correspondant le plus souvent à l’histoire et à l’identité des chercheurs et de leurs projets, les uns plus linguistiques, les autres plus didactiques, les uns plus comparatistes, les autres mettant en jeu davantage la psycholinguistique et les stratégies. On voit apparaître des binômes de tensions contraires qui, bien sûr, obligent à un élargissement définitoire, comme par exemple : *langues proches* versus *toutes langues*.

3.1. Compréhension en interaction *versus* en simple réception

Un premier regroupement des définitions peut être fait autour de la situation communicative atypique propre de l’IC où chacun s’exprime dans sa langue et comprend celle de l’autre. Elles relèvent donc de l’axe 2. Observons quelques définitions qui parcourent les différents courants connus au sein du réseau Redinter. Nous les avons sélectionnées parmi d’autres similaires où nous avons souligné les mots renvoyant au trait sémantique de l’échange :

- s’exprimer dans une langue et en comprendre une autre... ce qui produit une sorte de compréhension plurilingue croisée (Billiez 2010) ;
- il fenomeno che ha luogo quando due persone comunicano tra loro con

- successo parlando ciascuno la propria lingua (Bonvino 2009) ;
- faculté pour des locuteurs de langues maternelles différentes de tabler sur leurs compétences réceptives dans les langues des autres pour se comprendre mutuellement (Grin 2008) ;
- une situation de communication symétrique entre des participants maîtrisant de façon analogue chacun leur langue qu’ils utilisent respectivement pour agir ensemble (Le Besnerais 2010).

En généralisant, nous pourrions alors définir l’intercompréhension comme la capacité de se comprendre mutuellement même si l’on s’exprime dans des langues différentes. L’idée de réciprocité du reste est la seule qui figure dans les définitions des dictionnaires de langue possédant l’entrée *intercompréhension* : « compréhension réciproque » (*Petit Larousse* 1988), « faculté de compréhension réciproque entre locuteurs, entre groupes humains (*Petit Robert*, 2000) ». Comme nous l’avons montré par ailleurs (Jamet 2010), le terme a d’abord été utilisé par les linguistes avec cette acception de réciprocité en négatif, si l’on peut dire, dans la mesure où c’est l’absence d’*intercompréhension spontanée* qui permettait de définir des aires dialectales et de situer les dialectes sur un continuum de similarité-différence.

Les définitions que nous avons reçues du groupe Redinter qui privilégient le sème de la réciprocité prennent, au contraire, le terme dans un sens positif : malgré les différences, les personnes se comprennent. Implicitement, ces définitions renvoient à une situation de communication qui apparaît optimale malgré le fait que les locuteurs utilisent chacun un code linguistique différent. C’est ce que l’on pourrait appeler une « communication endolingue plurilingue », en ce sens qu’il n’y a pas d’inégalité pour chacun des locuteurs dans la maîtrise du code qu’il emploie, comme il peut y en avoir dans un dialogue entre un natif et un non-natif dans une seule langue, et le message passe. Le corollaire de ces définitions est que la capacité cognitive de compréhension est séparée de celle de production, les deux processus n’ayant pas lieu dans la même langue au moment d’un échange.

Ces définitions ne mentionnant pas l’identité des langues de l’échange et décrivant un état optimal, on peut se demander comment deux locuteurs peuvent parvenir à cet état de communication idéale spontanément, sachant que l’on se réfère à des langues étrangères l’une par rapport à l’autre. Ce non-dit devrait être levé dans le cas d’un essai définitoire plus complet.

Dans un deuxième groupe de définitions, la notion d’échange communicatif n’intervient pas, mais l’accent est mis sur la capacité de l’individu à comprendre

une ou plusieurs autres langues que la sienne, en réception. Ces définitions relèvent de l'axe 1. Observons :

- le fait de comprendre les langues sans les parler (Blanche-Benveniste 1997) ;
- receptive language behaviour (listening and reading comprehension) in a language which has not been studied by the individual (Shopov 2009) ;
- capacité de comprendre une langue étrangère sans l'avoir apprise. (Meissner 2004).

La définition de Claire Blanche-Benveniste insiste sur un état final où la notion d'échange n'est pas exclue mais n'est pas non plus revendiquée. En fait, l'on sait de par ses travaux qu'elle envisageait essentiellement la possibilité de lire en langues étrangères, comme le démontre la méthode Eurom4. Les définitions de Shopov et Meissner évoquent plus précisément les compétences de compréhension écrite et orale sans mention d'interaction, qui n'est néanmoins pas exclue. Elles réintroduisent, comme dans les définitions des dictionnaires, le sème de spontanéité, comme on peut le déduire de l'affirmation de l'absence d'apprentissage. En réalité, extraites de leurs contextes, ces définitions donneraient l'impression d'un miracle. Mais ce qui reste implicite, c'est le sens donné à « apprendre » ou « étudier » chez ces deux auteurs : ces termes se réfèrent en réalité à un type d'apprentissage formel institutionnel. Cela ouvre donc la voie à une interprétation de l'intercompréhension liée à un apprentissage non conventionnel, comme on le verra plus loin.

3.2. Langues proches *versus* toute langue

On constate qu'aucune des définitions citées jusqu'à présent ne précise l'identité des langues en contact. Or, la définition d'une capacité ou d'un événement doit aussi tenir compte de l'objet sur lequel s'applique cette capacité ou cet événement et s'employer à le caractériser.

Le concept d'*intercompréhension* qui est à la base de la création du réseau Redinter – dont le dictionnaire de didactique de Cuq (2003) fait déjà mention – a d'abord été centré sur la notion de *famille de langues*. On sait que Blanche-Benveniste et Meissner ont travaillé sur les langues romanes. C'est pourquoi, malgré l'absence de contexte explicite définitionnel, on peut affirmer, de par les travaux de ces auteurs, que le concept de proximité des langues est au cœur de leurs préoccupations. Toutefois, un certain nombre d'auteurs ne souhaitent pas limiter le concept à une même famille de langues, comme l'écrit Shopov (2009) :

The concept is viewed not only as performance within a specific family of languages (e.g. Romance languages) but also as extending beyond its borders to languages belonging to other language families.

La définition suivante est inversée : le principe général concerne n'importe quelle langue et s'applique a fortiori sur les langues voisines :

IC is definitely [...] a practice meant to promote *plurilingualism* and comprehension skills among speakers of different languages, specifically among speakers of languages belonging to the same family. (Lungu)

L'intercompréhension s'appliquerait donc entre des langues tout à fait différentes. C'est l'expérience rapportée par Domp martin et Thamin (à paraître), dans les conversations qui s'instaurent au sein des réunions internationales en entreprise, où les locuteurs s'inscrivent sans problème dans des conversations plurilingues.

Toutefois, la même question surgit : comment est-il possible de parvenir à une telle compétence avec des langues non voisines ? Par immersion (comme ce sera le cas en contexte de travail), par apprentissage ou éveil (comme dans le cas du programme européen EU&I, portant sur 11 langues) ? Le problème de l'acquisition de la compétence et du degré de maîtrise de la compétence se pose avec encore plus d'acuité.

3.3. Langues *versus* langues/cultures

L'objet sur lequel s'exerce la compétence d'intercompréhension peut avoir plusieurs facettes, selon les auteurs et les « écoles ». La dimension culturelle, non présente dans les premiers travaux et dans les premières méthodes, est davantage soulignée, dans les travaux plus récents, par rapport à la stricte dimension linguistique, si bien que l'IC est associée, à l'intérieur du cadre représenté, à la « compétence plurilingue et pluriculturelle » :

- L'intercompréhension est envisagée comme le processus résultant d'une compétence de communication élargie, *plurilingue et interculturelle*, associé à la capacité de construire du sens en situation d'altérité. (Bastos & Araújo e Sá 2008) ;
- Our opinion is that *both linguistic and cultural dimensions* represent two articulated spheres of intercomprehension. [...] When we refer to intercomprehension within a linguistic dimension we are putting it at the level of functional intelligibility (the intellectual apprehension of information as a

whole). But in the co-construction process of intercomprehension a higher level is required, that of human inter-subjective comprehension, which relies on a cultural and socio-affective sphere. (Pinho & Andrade 2009).

L'introduction de la notion de *culture* fait entrer dans la définition de l'IC des traits sémantiques liés au rôle socio-politique qui lui sont dévolus, notamment au niveau de la construction de l'identité européenne, mais aussi, si l'on se place à l'intérieur d'une famille de langues, au niveau de la conscience d'appartenir à une communauté linguistique et culturelle mondiale. Comme le dit Balboni, qui se réfère exclusivement au monde roman (2005) :

Le lingue romanze possono diventare un mezzo di aggregazione di una parte d'Europa (continente dove anche molti non-romanzi conoscono una lingua romanza) e di altre importanti parti del mondo, che si riconoscono come simili, che valorizzano la loro storia linguistica comune. Questo processo ha solo un nome: intercomprensione. Intercomprensione linguistica, anzitutto, ma anche culturale (e questo secondo capitolo è tutto ancora da scrivere).

Alors que la compétence de compréhension linguistique est facilement déclinable en sous-compétences, la compétence de compréhension inter-culturelle est encore floue, même si Balboni s'emploie à la définir (Balboni 2005).

3.4. Etat versus processus

Contrairement à toutes les définitions précédemment citées, qui en réalité décrivent un état spontané ou acquis, un certain nombre d'autres mettent en avant plutôt le processus. Ce glissement sémantique d'un état vers un processus fait basculer le terme dans le champ de la didactique des langues, à l'intérieur de la didactique du plurilinguisme, c'est-à-dire dans l'axe 3. L'état décrit dans les définitions précédentes devient alors un objectif à atteindre et, devenant polysémique, le terme d'*intercompréhension* en vient à désigner aussi bien le résultat que le processus permettant d'atteindre ce résultat.

Certains auteurs, comme Filomena Capucho (2004, 2008) ou l'équipe portugaise de Galanet, insistent beaucoup sur un aspect psycholinguistique de co-construction du sens dans l'interaction : *Il s'agit de vouloir communiquer, de construire du sens avec l'autre dans une volonté de socialisation, tout en partageant et/ou tout en dépassant ses différences* (Pinho & Andrade 2008).

Pour décrire ce processus, la notion d'exploitation des similitudes entre langues s'est placée, dans l'histoire de l'IC, d'abord au premier plan,

mais bien vite, ce mécanisme de transfert s'est inscrit dans un ensemble de stratégies procédurales où le connu sert de support pour affronter l'inconnu, par le biais des inférences et de la création d'hypothèses. Nous rapportons ici une définition d'Arlette Séré (2009) de type encyclopédique, qui regroupe bien les différentes stratégies requises dans le processus d'IC :

L'intercompréhension interlinguistique est réalisée sur la base d'inférences activées à partir de schémas de nature différente, qui allient les stratégies communicatives habituelles avec des stratégies linguistiques spécifiques liées à l'insuffisance des connaissances linguistiques et à la situation plurilingue, ces schémas se situent :

- 1) au niveau cognitif, qui acquiert un rôle prépondérant et souvent compensatoire par rapport aux stratégies linguistiques, il s'agit d'inférences, ayant trait aux connaissances du monde, aux croyances, aux lois du discours, aux principes de coopération dans le sens de Grice, aux ajustements de sens et aux stratégies interprétatives qui en découlent et agissent à la fois dans les niveaux globaux et locaux de la construction du sens et,
- 2) au niveau linguistique, les inférences s'appuient essentiellement, comme nous l'avons vu, sur la transparence de certains termes et la similitude du système morphosyntaxique qui permet d'inférer dans les contextes et les cotextes et de résoudre ainsi, au moins en partie, les zones d'opacité.

3.5. Un processus à construire pour aboutir à un nouvel état

Si ces mécanismes d'inférences – dont tous peuvent faire spontanément l'expérience – sont stimulés de façon adéquate, le processus d'intercompréhension enfin peut être le fruit d'un enseignement/apprentissage non conventionnel, en ce sens qu'il doit définir sa propre méthodologie, qui n'est pas celle des enseignements de type communicatif. Tous les acteurs du réseau en sont d'ailleurs convaincus, puisque la très grande majorité a porté en parallèle la réflexion sur le concept et la réalisation de matériel didactique. Nous reportons ici deux citations qui semblent résumer l'ensemble du parcours dans une perspective d'enseignement :

- [...] assume-se a noção de intercompreensão como uma *estratégia pedagógico-didáctica de ensino de línguas*, ao serviço do desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural, englobando a capacidade de estabelecer pontes entre línguas e culturas com base em competências e conhecimentos já adquiridos, permitindo uma flexibilidade cognitiva e comunicativa interlinguística e proporcionando uma abertura e uma curiosidade face ao Outro e às suas línguas. (Pinho & Andrade 2003)

- Concordiamo con gli altri ricercatori che si occupano di intercomprensione nel definire quest'ultima come la capacità di trasferibilità di conoscenze da una lingua all'altra, da cui consegue che gli elementi linguistici e culturali di prossimità possono far sì che *con 20-30 ore di apprendimento* un parlante di LR [Lingua romanza] possa raggiungere un buon livello di comprensione in una altra LR mai studiata prima. (Benucci 2005)

Cette dernière définition, même limitée aux langues romanes (cf. *di prossimità*), regroupe plusieurs traits sémantiques déjà soulignés : aspects linguistiques et culturels, proximité, langue inconnue au départ, transfert linguistique et culturel. En outre s'ajoute une proposition horaire qui ne manque pas de surprendre lorsqu'on compare avec la durée d'un cours normal :

Enfin la visée de l'IC, c'est de donner les moyens d'apprendre à apprendre les langues. En ce sens, l'IC, loin de s'opposer à un apprentissage complet des langues (dans toutes ses dimensions de réception et de production), le prépare, le favorise et le rend efficace. (Escudé & Janin 2010)

Avec la définition de Pierre Escudé et Pierre Janin, c'est l'utilité de la démarche qui est soulignée, non seulement d'un point de vue intrinsèque pour la compétence partielle qui est la compétence de compréhension, mais aussi comme tremplin pour le développement d'un plurilinguisme plus complet.

4. Conclusion

Aucun des points cités ne semblera véritablement nouveau pour aucun des chercheurs en IC et pourtant ces derniers ne prennent généralement pas en compte, dans leurs définitions, l'ensemble de l'éventail du concept, qu'on pourrait bien appeler, suivant les indications de Melo et Santos (2008), un « métaconcept ». Celles-ci avaient déjà bien résumé trois directions thématiques que nous avons également retrouvées : le rapport au multilinguisme, l'importance de la prise de conscience des sujets de leurs connaissances préalables et, enfin, la dimension pédagogique, déclinée dans la possibilité de développement et actualisation de compétences de type méta (linguistique, discursive, communicative, cognitive, etc.), sans oublier la compétence d'apprentissage, notamment en autonomie et tout au long de la vie.

Dans un dictionnaire encyclopédique toutefois, il faudrait trouver une définition suffisamment articulée pour rendre compte de l'ensemble du

champ sémantique mis à jour. Nous proposons dans un article antérieur une définition pensée pour un dictionnaire encyclopédique de linguistique (Jamet 2010)³. Toutefois, à la lumière des définitions mêmes des spécialistes d'intercompréhension que nous venons d'analyser, il faudrait déjà la mettre à jour, notamment à cause de l'évolution de la didactique de l'IC dans un contexte de plurilinguisme qui va au-delà des familles de langues. Toute langue, en effet, et pas seulement la langue maternelle, peut servir de pont. Nous proposerons donc, en conclusion, une nouvelle définition, à partir de celle formulée par Cuq dans le *Dictionnaire de didactique du français* (2003). S'adressant à des étudiants ou des spécialistes d'enseignement, cette dernière fournit, en effet, davantage d'informations sur la méthodologie d'enseignement/apprentissage développée autour de la notion contemporaine et correspond mieux à l'ensemble des recherches de Redinter.

Cependant, plusieurs choses seraient à modifier ou à compléter. C'est pourquoi, nous y avons opéré des suppressions (mots barrés) ou des ajouts (signalés en italiques) par rapport au texte original, afin d'intégrer les dimensions que nous avons pu dégager suite à notre enquête portant sur les définitions retenues par les spécialistes. Nous avons ajouté quelques informations – parfaitement consensuelles, bien qu'elles ne soient pas présentes dans les fiches des experts –, parce qu'elles seraient nécessaires pour la rédaction d'un article de type encyclopédique. Si cette proposition était accueillie, elle permettrait d'améliorer l'interface entre experts et moins/non-experts – c'est la vocation d'un dictionnaire –, en termes qui se « comprennent aisément », mais avec une mise à jour garantie épistémologiquement.

Intercompréhension

Ce concept a été mis en avant au cours de l'évolution récente de l'enseignement des langues étrangères aux adultes, *dans un premier temps, puis à toutes les tranches d'âge, y compris aux jeunes enfants*. Il s'agit de développer, par une

³ Définition proposée pour un dictionnaire de linguistique : « Intercompréhension : En didactique des langues, l'*intercompréhension* est une compétence développée en prenant appui sur les ressemblances entre langues généralement voisines génétiquement pour faciliter le processus d'apprentissage de la compréhension de celles-ci. Les stratégies utilisées pour la construction du sens au moment de la lecture ou de l'écoute d'une langue étrangère impliquent une activité cognitive de type métalinguistique (prise de conscience des zones de transparence formelles et de signifiés), méta-pragmatique (utilisation des connaissances acquises en LM pour savoir quels besoins langagiers correspondent à une situation déterminée) et méta-culturelle (connaissance encyclopédique du monde) en activant des stratégies inférentielles. L'objectif est de parvenir à des situations de communication plurilingue où chacun s'exprime dans sa langue et comprend celle de l'autre. » (Jamet 2010)

méthodologie appropriée, la compréhension réciproque de sujets *s'exprimant dans des langues différentes et se servant, pour comprendre les autres, non seulement de leur langue maternelle, mais de toutes les langues dont ils possèdent des connaissances.*

Les idées-force de cette approche qui se décline en plusieurs méthodologies, correspondant à des itinéraires de formation différents, à savoir l'apprentissage guidé, l'autoapprentissage guidé ou l'autoapprentissage, peuvent se résumer, pour le formateur ou le concepteur de programmes de formation, ainsi :

- sélectionner et hiérarchiser les objectifs d'apprentissage *en privilégiant une approche par compétences séparées, tout en sachant que la compréhension écrite, d'abord seulement réceptive, puis en interaction, a été jusqu'à présent largement représentée et que les recherches sur l'intercompréhension de l'oral se poursuivent ; ...*
- *décider si l'approche est réellement plurilingue (plusieurs langues manipulées à la fois) ou pas ;*
- *décider si les langues concernées sont voisines ou pas ;*
- *prendre conscience de la position de l'apprenant par rapport aux langues qu'il aborde (notamment s'il connaît une langue apparentée, s'il possède des connaissances d'autres langues et quelles sont ces langues) ;*
- *inciter les sujets à s'appuyer sur l'ensemble de leurs compétences culturelles autant que linguistiques, que celles-ci aient été acquises ou non en milieu scolaire (musique, voyages, fréquentations, etc.), par une activité d'inférence continue ;*
- *construire des stratégies de compréhension en dégageant les points de convergence translinguistiques (règles de passage) et en soulignant les pièges à éviter (règles de vigilance) ;*
- *entraîner, ainsi, progressivement l'apprenant à dynamiser son potentiel cognitif, dans tous les domaines métalinguistique, métapragmatique et métaculturel ;*
- *enfin, faire apprendre l'intercompréhension en la pratiquant, et cela dans le cadre d'un travail essentiellement collaboratif.*

Les orientations ainsi définies se sont concrétisées, au cours des décennies 1990-2010, par une série de réalisations méthodologiques multimédias internationales, dans le cadre de projets européens sur les langues romanes (Eurom4 et 5, Galatea-Galanet-Galapros, Minerva, Ariadna, Euromania), mais aussi d'autres familles de langues (EuroCom décliné en plusieurs groupes de langue : Eurocomrom, Eurocomger, Eurocomslav), ou bien une approche plurilingue complète du type You & I.

Pourquoi de l'intercompréhension aujourd'hui ? Du point de vue de la philosophie du langage, on le sait bien, aucun discours n'est « innocent ». Il est

toujours l'expression d'une « intention » sous-jacente et il ne trouve son sens qu'à produire un certain effet sur celui auquel il est destiné. Comment définir alors la dimension « intentionnelle », autrement dit, l'objectif idéologique du discours sur l'IC ? Cela aussi ferait partie de la sphère définitionnelle de type encyclopédique de la notion. Est-ce militer pour une cause, inventer une méthodologie ou résoudre, tout simplement, un problème de communication ? En fait, ces trois hypothèses nous semblent complémentaires. En tant que pratique sociale, l'IC a répondu, de manière « naturelle », à des besoins de communication de sociétés multilingues, besoins auxquels les individus ont su souvent répondre « intuitivement », en mettant à profit leurs disponibilités cognitives plurilingues, dans un souci d'ouverture et de dialogue. De nos jours, à une époque où le multiculturel impose un autre modèle du « vivre ensemble » et grâce au travail de recherche des équipes de linguistes, on a redécouvert l'intercompréhension et ses opportunités en tant qu'alternative possible de communication entre des locuteurs appartenant à des espaces linguistiques et culturels différents. C'est aux didacticiens d'en relever les défis et de continuer à investir leur savoir faire professionnel et leur imagination afin d'inventer les solutions méthodologiques à même de valoriser le potentiel plurilingue, cognitif et affectif, de tout un chacun. On arrivera ainsi à une vision plus cohérente sur le fonctionnement langagier dans l'IC, une vision selon laquelle l'idéal de bonne entente universelle nous paraîtra moins inaccessible et deviendra plutôt un horizon.

Références bibliographiques

- ARAUJO E SÁ, M. H. (2010). Formation à l'intercompréhension par l'intercompréhension. In Spiță, D. & Tărnăuceanu C. (ed.), *GALAPRO sau Despre intercompreensiune în limbi române. Actele seminarului desfășurat în cadrul proiectului transversal Langues « Formare de formatori pentru intercompreensiune în limbi române »* (pp. 13-45). Iași, 22-24 octombrie 2009, Iași : Editura Universității « Al.I.Cuza ».
- ARAUJO E SÁ, M. H. & DEGACHE, C. & SPIȚĂ, D. (2010). Viagens em intercompreensão... quelques repères pour une *Galasaga* ». In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (eds.), *Formação de Formadores para a Intercompreensão: princípios, práticas e reptos* Aveiro: Universidade de Aveiro. ISBN 978-989-96794-2-9.
- ARAUJO E SÁ, M. H. & MELO-PFEIFER, S. (2009). Intercompréhension et éducation au plurilinguisme: de la formation de formateurs aux retombées sur la salle de

- classe. *Actes des 2e Assises Européennes du Plurilinguisme*. Berlin/Genshagen, 18-19 Junho 2009. Disponible sur: <http://www.observatoireplurilinguisme.eu> (dernière consultation le 30/11/2010).
http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/2e_Assises/Contributions/text%20araujo%20melo%20pfeifer.doc
- ANDRADE, A. I. & ARAUJO E SÁ, M. H. (2008). Intercompréhension et formation des enseignants: parcours et possibilités de développement. In V. Conti & F. Grin (Dir.), *S'entendre entre Langues Voisines : vers l'Intercompréhension*. Genève: Georg Editeur.
- BALBONI, P. E. (2005). L'intercompreensione tra le lingue romanze: un problema di politica linguistica. In A. Benucci(a cura di), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercompreensione* (pp. 5-6). Torino : UTET Libreria.
- BASTOS, M. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2008). Former des professeurs de langues par et pour l'intercompréhension : une étude en situation de formation continue. *Les Langues Modernes*, n° 1. Disponible sur : www.aplv-languesmodernes.org (dernière consultation le 30/11/2010).
- BENUCCI, A. (2007). De la proximité linguistique et culturelle à l'apprentissage plurilingue et pluriculturel. In F. Capucho, A. Alves, P. Martins, Ch. Degache & M. Tost (Coord.), *Diálogos em intercompreensão: actas do Colóquio, Lisboa, Setembro de 2007* – Lisboa: Universidade Católica Editora (CD).
- BENUCCI, A. (2005). Intercompreensione spontanea e intercompreensione guidata : fondamenti epistemologici. In A. Benucci (a cura di), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercompreensione* (pp. 55-88). Torino : UTET Libreria.
- BILLIEZ, J. (à paraître 2010). « Appréhender les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquêtes ». In Blanchet & Chardenet (Dir.), *Guide de recherche en didactique des langues : une approche contextualisée*. Éditions AUF/EAC.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997). Présentation, *L'intercompréhension : le cas des langues romanes. Le français dans le monde*, n° spécial, janvier 1997, 5-7.
- BONVINO, E. (2009). L'intercompreensione : passato, presente e futuro. In L. Mereu & E. Lombardi Vallauri (a cura di), *Spazi linguistici, studi in onore di Raffaele Simone* (pp. 229-244). Roma: Bulzoni.
- CAPUCHO, M. F. (2008). L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue. *Revue Pratiques* n° 139/140 – *Linguistique populaire*, Cresef.
- CAPUCHO, F. (2004). Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (socio)linguistas. In F. da Silva & K. Rajagopalan (Orgs), *A linguística que nos faz falhar* (pp. 83-87). São Paulo: Unicamp, Parábola Editorial.
- CUQ J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- DOMPMARTIN-NORMAND, C. & THAMIN, N. (à paraître). Hétérogénéité linguistique dans une entreprise internationale : entre politique linguistique de

- l'entreprise et discours des salariés sur les pratiques réelles. In Actes du colloque: *Hétérogénéité et variation : quels objets sociolinguistiques et didactiques aujourd'hui?*, 27-29 mai 2009. Montpellier.
- ESCUDE, P. & JANIN, P. (2010). *Le point sur L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE International.
- GERALDI, J. W. (2004). Pelos caminhos e descaminhos dos métodos. In *Educação e Sociedade*, 25/87.
- GRIN, F. (2008). Pourquoi l'intercompréhension. In V. Conti et F. Grin (Eds), *S'entendre entre langues voisines : vers l'incompréhension*. Genève: Georg.
- JAMET, M.-CH. (2010). L'Intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? In H. Giaufret, M. Prandi & M. Rossi (a cura di), *Autour de la définition*, Revue on line *Publifarum*, Università di Genova. <http://www.publifarum.farum.it/> (dernière consultation le 30/11/2010).
- LE BESNERAIS, M. (sous presse). Étude contrastive des interactions dans des chats endolingues, exolingues et en intercompréhension. In *Intercompréhension : concepts, formations et pratiques*. Aveiro: LELA.
- MARTINS, F. & BARTOLOMEU, I. (2010). Les représentations de l'intercompréhension à l'école primaire – quels défis pour la formation des enseignants ? In *Actas do XV Congresso SEDIFRALE*. Rozário: Universidade Católica da Argentina.
- MARTINS, F. (2008). *Formar para a diversidade linguística – Um estudo com futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento).
- MEISSNER, F.-J. (2004). Introduction à la didactique de l'eurocompréhension. In: F.-J. Meissner, C. Meissner, Klein, G. Horst, Stegmann & D. Tilbert, *Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ* (pp. 7-140). Aix-la-Chapelle: Shaker.
- MELO, S. & SANTOS, L. (2008). Intercompréhension(s) : les multiples déclinaisons d'un concept. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Org.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica (CD-ROM). Disponible en: <http://www.dialintercom.eu/Post/En/46.pdf> (dernière consultation le 30/11/2010).
- MELO, S. (2007). O acto de solicitação e a co-construção da intercompreensão plurilingue: um estudo com chats romanófonos. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Org.), *Diálogos em Intercompreensão* (p. 417-429). Lisboa: Universidade Católica. Disponible en <http://www.dialintercom.eu/> (dernière consultation le 30/11/2010).
- PINHO A. S & ANDRADE, A. I. (2009). Plurilingual Awareness and intercomprehension in the professional knowledge and identity development of language student teachers. *International Journal of Multilingualism*, 6(3), 313-329.

- PINHO A. S & ANDRADE A. I. (2008). Programme de formation et parcours personnels d'apprentissage professionnel. *Les Langues Modernes*, 1, 53-61.
- PINHO A. S & ANDRADE A. I. (2003). Intercompreensão e construção da identidade profissional: reflexões sobre a formação inicial de professores de línguas. In *Actas do I Encontro Nacional da SPDLL – Sociedade Portuguesa da Didáctica das Línguas e Literaturas. Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores.
- SANTOS, L. (2007). *Intercompreensão, Aprendizagem de Línguas e Didáctica do Plurilinguismo*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento).
- SÉRÉ, A. (2009). Une approche pragmatique du concept d'intercompréhension. In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo-PFEIFER, A. SÉRÉ, C. VELA (Eds), *Intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação* (Projet Galapro) (pp. 31-44).
- SHOPOV, T. (2009). Lecture course «Language Teaching Methodology». Sofia : Sofia University.
- TOST PLANET, A. M. (2005). I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze. In A. Benucci (a cura di), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione* (pp. 15-54). Torino: UTET Libreria.

Leonor SANTOS
Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia
na Formação de Formadores (CIDTFF)
Universidade de Aveiro
Instituto Politécnico de Santarém
(Portugal)

Defining Intercomprehension: is a consensus essential?

Resumo

Este artigo discute os tópicos: emergência, migração e transformação do conceito; definições de Intercompreensão (IC). Retomamos o trabalho da nossa tese de doutoramento sobre IC, aprendizagem de línguas e didáctica do plurilinguismo, e procuramos articular a revisão bibliográfica efectuada com algumas reflexões mais recentes sobre o conceito, tendo em vista contribuir para uma melhor compreensão do “percurso de vida” da IC e dos seus potenciais desenvolvimentos epistemológicos. Este trabalho está estruturado em 3 partes: síntese da revisão bibliográfica efectuada; apresentação da nossa definição de IC; e considerações finais sobre a necessidade de uma definição consensual e única de IC.

Palavras-chave: intercompreensão, educação em línguas, plurilinguismo, competência plurilingue

Résumé

L'intention de cet article est de discuter l'émergence, la migration et la transformation du concept d'intercompréhension (IC) ainsi que les définitions qui lui sont proposées. Reprenant une thèse de doctorat sur l'IC, l'apprentissage de langues et la didactique du plurilinguisme, nous essayons d'en réviser les références bibliographiques, en articulation avec quelques réflexions plus récentes sur ce concept, ceci en vue de contribuer à une meilleure compréhension du « parcours de vie » de l'IC et à une idée motrice de développements épistémologiques. Ce travail est structuré en 3 parties : synthèse de la révision bibliographique; notre définition de l'IC; et réflexions à propos de la nécessité d'une définition consensuelle et unique de l'IC.

Mots-clés : intercompréhension, éducation en langues, plurilinguisme, compétence plurilingue

Introduction

Intercomprehension and Plurilingualism have come to be closely linked, especially over the last 15 years (cf. Alarcão *et al* 2009). Therefore, in the present climate of plurality in which the Language Didactics finds itself, it is no wonder that the concept of Intercomprehension (IC), in particular in the various ways it is perceived by different researchers/authors, has taken on multiple forms. This plurality, though being synonymous of the richness and usefulness of the concept (cf. Melo & Santos 2008), nevertheless raises some issues in terms of an “intercomprehension” among those who rely on it to qualify different perspectives, which may or may not be the same. For this reason it is important to go back over some of the discourses of both past and present to clarify what is meant when we use the term “intercomprehension”.

This work takes up part of the content of our doctoral dissertation on intercomprehension, language learning and plurilingualism (Santos 2007). Moreover, we aim to articulate the review of the literature on the evolution of the concept and the proposed definition, with some recent speculations on this issue. In this way we hope to be able to contribute to the understanding of the evolution of IC and to map out perceived future epistemological paths. Our work is primarily meta-analytical and interpretative and is based on the analysis of written documents in order to find ideas and underlying notions for a “State of the art” approach to the concept of “intercomprehension”.

The first part of this article is a summary of the early literature on IC and how it can be interpreted in the light of the research carried out by the present author, who has identified 3 major lines of thought with regard to IC. In the second part, we outline our own proposed definition based on work related to the doctoral thesis. Finally, we conclude by offering some considerations about the need (or not) to reach an agreed definition of IC.

1. A Review of our work

Given the difficulty of finding a clear definition of IC, our first studies led us to consider it as part of the management competence of an individual’s linguistic-communicative repertoire, taking into account that this was one of the dimensions of his/her Plurilingual Competence (PC) (Andrade & Araújo e Sá 2003), which in turn would be broader and would cover that of IC. However, as our research work progressed, and, in particular, after the analysis of the

results of a classroom-based project, a question began to prevail: what new or special features would be brought to the field of DL, with IC understood as a competence?

The intervention and research project that we devised (Santos 2007¹), based on the principles and methods of other works on IC, put a group of Portuguese secondary school learners in contact with linguistic data in different languages, and included tasks that drew on the activation of different skills: reading, understanding, translation, (meta) and (epi)linguistics, discursive, pragmatic, referential, strategic... We asked ourselves the question: which specific area had this “intercomprehension competence” fitted into? Could it be the management area of all these competences, containing all knowledge, attitudes and strategies? In that case what does strategic competence fit in? How can we distinguish them? Is there in fact an *intercomprehension competence* (Alarcão 2001: 63; Klein 2004: 408), or is its role taken up by PC? And once again, how can we distinguish them?

To help find some answers to these questions we proceeded to a new review of some of the literature available at the time about IC, in order to understand which positions scholars working in this field had taken.

As a result of this work, we have identified three main interpretations of IC, which we will now present.

1.1 Intercomprehension seen as a communication strategy

In the wake of the work by Eco (1996) and Hermoso (1998), the term “intercomprehension” becomes important in the European educational and political context as a communication strategy which, at the same time, is hoped to be seen as an identifying characteristic of Europe. Likewise, the words of the French Minister of Culture – *Être Européen c’est parler dans sa langue et comprendre celle de l’autre* (Donnedieu de Vabres, in North 2006b) are taken by North as *très exactement la définition de l’intercompréhension* (2006b: 6), because they practically coincide with those of Peter Doyé (2005).

Le fait de comprendre des langues sans les parler: chacun parle ou écrit dans sa langue, et comprend ou lit celle de l’autre (Ploquin 2005) was therefore one of the main stimuli behind the emergence of various European projects on IC.

This understanding of the concept points to an essentially inter-relational process i.e. how individuals construct the interaction: intercomprehension,

¹ Research project financed by the Portuguese Foundation for Science and Technology (FCT).

in this context, goes back to the idea of inter-personal relationship/understanding.

IC seen as a communication strategy or “ideal” relationship between people is also frequently associated with the phenomenon that some authors refer to as “inter-understandability” between languages (cf. Meissner *et al.* 2004; Blanche-Benveniste 2006). In the same vein, Éloy presents us with a set of categories which allow us to assess the notion of “distance” between languages and includes the underlying category “intercomprehension”, which operates fully at what he considers “zero level” – *celui de l’indistinction en tant que langues: on considère généralement qu’il s’agit de variantes de «la même langue»* (Éloy 2004: 397). However, these categories also exist in the languages considered to be close in the family tree and will progressively begin to disappear as the distance between them increases.

IC seen as a communication strategy thus seems to be based on a quality or property of one or several languages, within a certain group or family. Being so closely linked with the concept (real or perceived by the individual) of proximity/distance between languages, this notion has been behind the majority of IC projects, given that they were constructed around families of languages (mainly Romance, Germanic and Slavic):

le fait que l’on puisse classer les langues en «famille» en fonction de leur origine signifie que les langues «descendant» de la même famille peuvent être «intercompréhensibles», c’est-à-dire que si les locuteurs des langues en question parlent leur propre langue, ils peuvent être compris par les autres (Beacco & Byram 2003: 37).

IC understood as a communication strategy is based, in short, on the defence of an ideal interaction, oral and/or written (cf. Klein, Meissner & Zybatow 2002), of mutual understanding between people, in particular among Europeans: *we are together here for two days to talk about mutual comprehension in Europe or intercomprehension* (Vlaeminck 1997); *la solution de l’intercompréhension constitue l’une des composantes sociales, linguistiques et culturelles du développement durable en Europe et dans d’autres régions du monde* (Castagne 2006: 17).

This communicative but also political ideal has been the focus of study and analysis in order to come up with possible ways of implementation which are both structured and socially and didactically convincing. This process leads to a branching of the concept with greater or lesser variations

since *s’il y a unanimité sur le principe, il est, en revanche, moins facile de comprendre ce qu’il veut dire et encore moins de le réaliser* (Vlaeminck *op. cit.*). Moreover, we believe that it is the search for this knowledge that allows other understandings of the concept of IC to emerge, such as those which we shall now present.

1.2 Intercomprehension as a method

One of the meanings that can be assigned to the term “intercomprehension” is that of a method of learning languages: *la méthode de l’intercompréhension*, according to North (2006b: 3). This arose from contexts in which this notion began to be investigated, i.e. the European projects which effectively aimed at promoting language learning, and in particular neighbouring languages. Thus the interpretation of IC as a method of learning focused initially on developing comprehension skills in neighbouring foreign languages (FL) at the expense of production skills (cf. Castagne 2007).

In this sense, IC is seen as a *méthode de compréhension des autres langues (romanes)* (DGLF 2006: 3), a method that you can learn by means of programmes developed under the projects concerned, designated as *méthodes pédagogiques d’intercompréhension* (*idem*). Other authors, albeit within this same line of thought, prefer to adopt the expression “intercomprehensive methods”: *EuroCom[...]* *une méthode intercompréhensive pour l’apprentissage d’un deuxième ou troisième idiome de la même famille linguistique* (Klein 2004: 404).

As both a teaching and learning method, the priority given to skills development in related languages is justified, in particular, by the assumption that *l’appropriation d’une langue proche demande un investissement infiniment moindre que celle d’une langue éloignée* (Robert 2004: 502), and by the search for *une forme de plurilinguisme très pratique et très accessible, respectueux de l’identité européenne [...]: comprendre plusieurs langues de ses voisins européens, mais conserver autant que possible sa langue maternelle pour s’exprimer* (Castagne 2007).

These IC methods are presented as having the following advantages over ‘traditional’ FL teaching (cf. DGLF 2006):

- promotion of greater efficiency in communication, because by expressing themselves in their own language learners gain *finesse dans l’expression* (p. 4) or the power to *conserver le sens des nuances* (Ploquin 2006: 18);
- speed of learning (an advantage particularly relevant to match the

challenge laid down under the auspices of the *Common European Framework of Reference* [Alves 2001]: the implementation of language teaching and learning methodologies that foster the development of partial competences);

- valuation of receptive skills, stimulating greater motivation and reducing inhibitions usually associated with the processes of production in FL;
- valuing previous knowledge, given that: *L'intercompréhensions s'appuie sur un fondement psycholinguistique très solide: l'interaction entre les facultés de l'homme et sa capacité d'exploiter les connaissances acquises antérieurement* (Doyé 2005: 9).

In North (2006b: 7; also in Gajo 2006), it is referred to not as an advantage but as a characteristic of the method given that it is seen as a convergent pedagogy, insofar as it relies on elements common to both languages concerned in the learning situation. In other words, these elements are common to the language that the individual starts from (usually the mother tongue – MT) and also to the language he/she wishes to understand. After that he/she progressively starts taking into account the differences between them and thus comes to grasp the language of the other person. This idea can also be found in Meissner *et al.* (2004), but here it is clearly interpreted as an advantage from a neuro-linguistic point of view and for this reason is seen as an aid to learning. In effect, according to studies used as reference by these authors, the processes of intra and inter language comparison create extremely high cerebral activity in the individual, a stimulation that would become even greater as a relationship between these processes and scenarios already stored in his/her memory has been established.

Along with the interpretation of IC as a learning method, we can see it emerge, albeit in a usually more subtle way, from the point of view of discourse, as a training objective or learning outcome: *nous nous sommes engagés dans une propre production de ressources en ligne pour l'entraînement à l'intercompréhension en langues néolatines dans les classes qui se situent entre la fin du primaire et le collège* (Bertolaja 2006: 14).

In this sense, IC – in particular within the same family of languages –, is seen as a possible answer to the challenges of plurilingualism, or perhaps more precisely, is assumed as the aim of an education in and towards plurilingualism, which in turn contributes to an individual's learning of foreign languages : *jouer la carte des familles de langues servirait à enraciner les élèves dans leur*

identité linguistique tout en développant chez eux une conscience plurilingue qui, par la suite, leur serait extrêmement utile pour un apprentissage plus approfondi de l'une ou l'autre langue (Ploquin 2006: 18).

This learning objective is nevertheless not without political motivation, as can be seen in Cassen's comments:

Si des États de langues romanes prenaient la décision de promouvoir ensemble dans leurs systèmes éducatifs respectifs des méthodes d'apprentissage de l'intercompréhension, ces langues pourraient conjointement acquérir un statut mondial de cohypercentralité avec l'anglais (2005).

Within this interpretation of IC as method we also include the view of IC as an educational-pedagogical approach, which, in the field of language education seeks to overcome the traditional understanding of languages as isolated disciplines which are learnt without taking into account previous knowledge of other languages or references to the MT (Llorente Pinto *et al.* 2002: 10).

Another feature of this approach is to place students, along with their skills and needs, at the centre of the educational process in languages (Rieder, Neuburg & Schindler 2002). In this way, and in line with constructivist thought, individuals actively engage in the construction of knowledge, which is both individual and adaptive (Geelan, 1997: 17), in the same way as PC (Andrade & Araújo and Sá 2003).

1.3 Intercomprehension as competence

We have seen already in IC projects how the setting of pedagogical objectives has often turned into the acceptance of an aim to develop receptive skills/competences in language learners.

In some texts, however, it is “intercomprehension” itself that is presented as a competence and which, in some cases is a specifically receptive competence. We ourselves shared this perspective for a while.

we will focus on the notion of Intercomprehension, taking it in its broader meaning: the receptive competence in an unknown language is to be seen, not only as the result of linguistic transfer (in-between languages of the same family), BUT (and especially) as the result of the transfer of receptive strategies in the framework of “a general interpretative process which underlies all communicative activity” (cf. the Intercomprehension Portfolio) (EU&I 2007).

This understanding of IC thus emerges as an (apparently) logical development of those meanings that were previously presented in that it is taken as a response, at the level of an individual's competences, to the challenge of communication facing European citizens (which we highlight here as it is also the European context in which the concept has been most worked on and discussed²):

La intercomprensión nos parece una de las soluciones a la comunicación y al encuentro intercultural entre europeos y entre españoles. Lo vemos como un enfoque enriquecedor e innovador [...], no sólo como una nueva competencia lingüística e intercultural, sino también como fuente de valores en el desarrollo de la identidad europea (Llorente Pinto et al., 2002: 3).

This competence is, according to some authors, a receptive competence related with the PC of the individual:

une compétence de compréhension des langues romanes apparentées peut développer un nouveau sentiment d'identité, en faisant comprendre qu'il existe en Europe une espèce de «super-langue» commune dont les réalisations sont assez faciles à dominer (Blanche-Benveniste, 2006: 10).

Also in this sense, IC is linked in certain texts, with the notions of «receptive multilingualism» (cf. Rieder, Neuburg & Schindler 2002; Klein 2004) or “extended receptive competence” (Alegre 1999), or *compétence de compréhension plurilingue* (Araújo and Sá & Melo 1: 1), or *heuristic and interpretative competence in any communicative code* (Capucho & Oliveira 2005: 12), or even close to a *multilingual receptive competence* (Klein, Meissner & Zybatow 2002). In these texts it seems that classifying IC as a competence has been explicitly avoided, but the discourse gravitates in this direction.

Simultaneously to this trend, however, this narrower understanding is being ‘contaminated’ by the first one that we introduced (IC as interaction/communication strategy): *the process of developing the ability to co-construct meaning in the context of the encounter of different languages and to make use of this in a concrete communicative situation* (Capucho & Oliveira 2005: 14).

² Cf.: The present discussion has a specific civilization context. *The enlargement of the European Union is placing a new emphasis on language education* (Shopov 2005: 19).

In the same line of thought we find the distinction put forward by Doyé, between competence and performance:

Sous l'aspect de la performance, l'intercompréhension se décrit comme l'activité de personnes de langues maternelles différentes qui communiquent en s'exprimant dans leur propre langue et en comprenant la langue de l'autre. Du point de vue de la compétence, l'intercompréhension est la capacité de comprendre d'autres langues sans les avoir apprises (2005: 7).

Does Doyé mean that IC, from the perspective of the interaction, exists at the level of the interactive performances or speakers' productions, and that it is from the “internal” point of view of the individual, of his/her understanding, that the IC takes the form of a competence – when he/she hasn't learnt the language of the interlocutor?...

Having gone along, temporarily, with the notion of IC as competence, we can only question this perspective, as we did with ours. What exactly is this competence? How should we characterize it? Is it indeed a specific competence? So how should we articulate this idea with the one the same author uses in another moment of the same text?

l'idée d'une éducation à l'intercompréhension présuppose que l'enseignement peut faciliter l'acquisition de **compétences d'intercompréhension**³. (...) Aider les apprenants à acquérir des compétences d'intercompréhension signifie, pour l'enseignant, créer des conditions propres à faciliter le processus d'acquisition (Doyé, 2005: 10).

Is IC ONE competence, or are there several Intercomprehension competences (or capacities for Intercomprehension, as Álvarez & Tost 2005: 69 claim)?

Another variation that we found in the discourse on IC connected to the concept of competence is when it is referred to as “capacity”, which in this way avoids calling it “competence”, especially in situations where the latter is reserved for the notion of PC. For example in Andrade & Moreira *et al.* (2002) we see that IC is an indispensable component of PC, a component which encompasses an ability to establish bridges between languages and cultures and an openness and curiosity towards new communicative experiences. The establishment of these bridges will depend if the individual

³ Highlighted by us.

has *transversal language skills* and *inter and intra-linguistic and intercultural and interdisciplinary transfer capabilities* (op. cit.: 6). The ability to build bridges between languages thus stems from the individual's possession and activation of transversal language skills and ability to transfer, that is, the ability to manage these competencies and capacities within a given situation. This is an interpretation that is similar to the one we ourselves defend, at a later stage. But the same question we raise concerning our own reflection we again ask about this one: where does strategic competence reside?

After this review and analysis of some of the available literature on IC at the time (early 2007), an issue concerned us: would it be possible to reconcile these different understandings? And with this conciliation, would it be wrong to leave aside one viewpoint in favour of another, when all of them were based on (and were developed by means of) in-depth research projects?

2. Contributions towards a clarification of the concept(s)

If our bibliographical review has served some use (we did not intend to be exhaustive, but representative of the available discourse), one of the most interesting aspects, from our point of view, was that it revealed that the three conceptions of IC presented, despite being clearly and readily identified, appeared to be so closely interconnected that sometimes they would appear in the same discourse concurrently. Of equal interest was the revelation that there were very few cases where authors clearly pointed to a definition of IC, more often opting for a flexible use of this concept and for its connection with related notions which also had multiple meanings.

The challenge we gave ourselves then was to find a clarifying formulation of the concept while drawing on all the interpretations presented, which was sufficiently broad to accommodate them and, simultaneously, sufficiently precise in order to be considered, on the one hand, endowed with identity and on the other, useful, given the diversity of work situations where you might want to put it into use. The question that guided our reasoning was: is it possible to have a definition that we can all identify with and which is the underlying basis of our "Intercomprehension" when we speak of IC?

The construction of the answer to this question began with an initial analysis/interpretation exercise: to identify the points in common between the 3 perspectives mentioned. We have found the following:

- IC is closely related to plurilingualism and has thus extended the scope of the concept (intra-linguistic; inter-linguistic within a family of languages; inter-linguistic and inter-family);
- the context that favoured the emergence and development of this concept is that of a Europe that wants to unite – in all its Diversity, which is being redefined, which seeks the construction of a broader identity shared by the different peoples belonging to it – but respecting the characteristics of each one, groups of people who are driven to reflect on the ways of communicating that they could (or should) adopt among themselves. This context gives the concept a political slant that cannot be neglected;
- it is also clear that IC is not a new phenomenon:

It has existed as long as humans have felt the need to understand and be understood in communication exchanges with other humans speaking another language than themselves. Neither is it a new phenomenon in the classroom. Pupils striving to learn a foreign language have always used whatever resources they had to overcome difficulties when dealing with the foreign language. What perhaps is a new idea, is that of mobilizing one's overall language competence in a more systematic way than before, by being encouraged by a teacher who acknowledges the significance of this capacity (Ulseth et al. 2002: 31);

- the relationship between IC and plurilingual communicative competence, which has been quite explicitly expressed has also gained wide acceptance;
- it is undeniable that IC becomes more powerful the greater the proximity between languages in question, even if they do not belong to the same language family, but equally, the more developed is the individual's ability to make comparisons and transfers between languages, in particular by recourse to his/her prior knowledge;
- IC inspires methodological practices and specific didactics.

Here is where the points most agreed on end. In the search for a definition of IC, how to deal with these and also with the differences?

Methodologically, we started by trying to clarify some concepts or more specific expressions that could help reduce the range of meanings to be included in our definition.

For the purposes of IC as “method”, we can reserve the term – which arose incidentally, in some texts – as «intercomprehension method (s)», defining them as: language learning methods (or methodologies) inspired on the basis of IC, which focus in particular on the development of the various skills that aid/promote it above all through activities of intra and inter-linguistic interfacing which encourage comparisons and transfers and the use of prior knowledge, in particular with regard to the linguistic-communicative domain. The implementation of these methods might take on variable outlines and focus on different skills, but it can be assumed that they emerge to serve a “didactics of intercomprehension” (Klein 2004: 411), in which the “pedagogy of related languages” (Robert 2004) will be one of the branches.

With regard to the competences that might be an aid to IC – an idea which is also seen in some of the studied authors –, we agree that there may indeed exist competences of a diverse character that, in a particular situation may lend it greater potential. But the analysis of our data, and a comparison with some of the results of several well-known projects, has caused us to consider that, in fact, all the competences in the linguistic-communicative, interactive, and even affective and learning domains, could be put at the service of IC, regardless of the understanding that we have of this notion, insofar as those situations do not have formats or parameters which are completely pre-defined: they also are at the same time plural and, above all, unique and unrepeatable. Which skills are most used and with what degree of proficiency, this will depend, we think, on the subjects concerned, their profiles and communicational objectives, as well as their contextual environment.

In our view, the connection of IC to the idea of a relation between individuals (or between an individual and some verbal data which, in any event, must have been produced by another participant...), in a universe of acceptance and assumption of multilingualism, would represent the most interesting perspective, the one which best responded both to the results of our research project as well as to the summary of readings that we did. We considered that on this basis we could construct an understanding of our key concept that would best respond to the challenges of the Didactics of Plurilingualism, on the one hand, and to the essence of the concept, on the other: inter-comprehension = understanding between individuals, who may not use, in a given situation, the same language or languages, but who still strive to communicate with each other, interact, orally or in writing, face to face or at a distance, co-constructing meanings.

By concentrating on the dimension of the inter-action/relationship we also believe we stress on the political nature of the concept (which is originally European but that can be extended the more we step outside European linguistic families), putting it at the service of respect for Plurality and Diversity as factors of sustainable development, achieved by the communicative practice of individuals who apply them in their interactions.

Which definition did we propose then for the notion of IC (Santos 2007: 542-4)?

We considered IC as the process of interaction (face to face or at a distance, synchronous or asynchronous) between individuals or between an individual and some concrete verbal data, in which the participants, conscious (and confident) of their capacities to deal with unknown verbal data, co-build meanings, reach an understanding, through recourse to their linguistic-communicative, discursive and acquisitional repertoire, achieved by the putting into action – according to the situation, a Multilingual Competence which in turn feeds on the events of this same interaction.

Decisive for the IC process to take place will be the existence of the willingness of the individual to interact with Otherness, more specifically to interact with the language or languages of the Other, by sharing their own language or languages, in a process in which the parties seek at the same time to understand and make themselves understood.

This interaction can be also established with verbal data whose creators are not present in the communication situation (for example with regard to written texts). In this case, IC will depend not only on the performance of the individual that seeks to understand, but also on the data, how they are presented, on the languages they call upon, or, to put it briefly, on the “dialogue” (the intercomprehensibility?...) that can be established between these verbal data and the individual, in a process in which the degree of “opacity” of the language or discourse is decisive for the possibility of intercomprehension to take place.

According to our understanding of IC, this will no longer be seen as a “competence” or “strategy”, to the extent that these are, in their diversity and complexity, the means which the participants use to construct it, in a context where plurilingual competence could come into focus by the fact that different dimensions of the participants’ repertoires management are involved. And if plurilingual competence supports, albeit not alone, IC, which in turn feeds the former by providing it with new data, which the individual, recognizing in every interaction a potential learning situation and in this way activating

his/her learning skill, this will become incorporated into their repertoires in such a way that they are available for any future occurrence.

Defining IC in these terms, we think that it can be:

- at the micro level – of the participants and their interactions, a communicative/interactive objective;
- at the meso level – of the education system, a learning objective, a guiding principle of the learning processes, reinforcing the awareness of the need to promote the development of the individual's plurilingual competence;
- at the macro level, by the context in which it emerges and gains prominence (the European Union, but also a world wishing to be better able to dialogue), a political, social and cultural objective.

Conclusion

Le concept de l'intercompréhension est l'une des idées les plus remarquables et les plus stimulants dans le domaine de l'éducation plurilingue. (Doyé, 2005: 7)

Although dated and certainly limited, our work on the concept of IC has allowed us to outline, on the one hand, the lack of a consensus about a definition of the concept, and on the other the reality of a broader conceptual framework in language education which can accommodate the different perspectives in a reasonably coherent and articulate way.

We subsequently obtained similar results in a more detailed work of meta-analysis which allowed us to identify 3 transversal thematic dimensions to the various perspectives of IC analysed: *rapport au plurilinguisme; importance accordée à la prise de conscience; dimension pédagogique* (Melo & Santos 2008: 16). Despite the differences, we have found similarities in these dimensions close to those we had identified in 2007.

Given this state of the art, the question that we currently raise on the epistemology of the concept of IC is as follows: is it essential that language researchers/educators that are engaged in IC should find ONE common definition?

If, on one hand the existence of a single definition might reinforce the political, educational and research impact of IC, due to this conveying the idea that all those who advocate it “speak with one voice”; on the other hand, would we not risk rejecting different nuances and perspectives that are, after

all, the source of the usefulness and interest of this concept? Would a single definition serve the purposes and perspectives of all work on IC, regardless of the contexts in which they develop and are intended for?

A basis of common understanding is certainly essential. But the work presented here seems to suggest that it exists. It is certainly crucial that whoever writes about it should clarify their own understanding of IC or else how they stand with regard to the concept, without ignoring the fact that there are other possible positions/understandings and which are equally valid. This is something where we can all improve. However, “to crystallize” a concept that is intended to be at the service of values such as Diversity, Plurality and Multimodality seems to us to be a contradiction that may bring more disadvantages than advantages to the field of Language Didactics.

The challenge, however, remains and given the lack of a sure answer, we think that, at least, the strategy for action is in motion: a greater articulation and collaboration among all those who believe in Intercomprehension, made possible thanks to Redinter (*European network of Intercomprehension*; a consortium of 28 partner universities and 16 associated institutions that expressed their interest in and commitment to IC).

Bibliography

- ALARCÃO, I. (2001). Intercompreensão e cidadania europeia. Reflexões a propósito dos novos programas de Inglês para o Ensino Secundário. *Intercompreensão – Revista de Didáctica de Línguas*, 9. Lisboa: Edições Colibri / ESE Santarém, 53-63.
- ALARCÃO, I., ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H., MELO-PFEIFFER, S., SANTOS, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues. *ELA – Revue d'Études de Linguistique Appliquée*, n° 153, January-March 2009, 11-24.
- ALEGRE, T. (1999). A tradução na aula de Língua Estrangeira. In: A. I. Andrade (Coord.), *ILTE – A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores* (pp.129-154). Aveiro: Universidade de Aveiro (single document).
- ÁLVAREZ, D. & TOST, M. (2005). «Itinéraires romans»: une approche ludique et exploratrice de l'intercompréhension. In: S. Borg & M. Drissi (Coords.), *Approches Pédagogiques et Instruments Didactiques pour le Plurilinguisme, Synergies Italie*, n° 2. GERFLINT, 69-74.
- ALVES, J. M. (Ed.) (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (Coords.) (2003). Análise e construção da Competência Plurilingue – alguns percursos didáticos. In: A. Neto *et al.* (Eds.), *Didáticas e Metodologias de Educação. Percursos e desafios*. Vol. I. (489-506). Universidade de Évora.
- ARAÚJO e SÁ, M. H. & MELO, S. (2002). Pour une pratique de l'intercompréhension en langues romanes: les besoins et les attentes d'un groupe cible (Étudiants lusophones universitaires non spécialistes en langues. Paper presented at «Colloque de Didactique du Français. Français – Langue Maternelle/Étrangère/ Première/Seconde – Vers un nouveau partage?» Liège, 23-25 of May 2002. (single document)
- ANDRADE A. I., MOREIRA, G. *et al* (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education (1998-2002)*. Português-Inglês. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2003). *Guide pour l'Élaboration des Politiques Éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- BERTOLAJA, E. (2006). La parenté entre les langues romanes» *Rencontres (Table Ronde du 19.01.06) – Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe: l'Intercompréhension*. Expolangues – Paris: Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 12-16.
- BLANCHE- BENVENISTE, C. (2006). La méthode EuRom4. *Rencontres (Table Ronde du 19.01.06) – Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe : l'Intercompréhension*. Expolangues – Paris: Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 8-11.
- CAPUCHO, F. & OLIVEIRA, A. M. (2005). Eu & I – On the notion of Intercomprehension. In: A. Martins (Ed.), *Building Bridges: Eu+I – European Awareness and Intercomprehension* (11-18). Viseu: Universidade Católica Portuguesa (Centro Regional das Beiras).
- CASSEN, B. (2005). Un monde polyglotte pour échapper à la dictature de l'anglais. *Le Monde Diplomatique*, Dossier « On peut déjà se comprendre entre locuteurs de langues romanes », January 2005. Available under: <http://www.monde-diplomatique.fr/2005/01/CASSEN/11819> (retrieved in 2006)
- CASTAGNE, E. (2006). Pour créer l'intercompréhension en Europe. A propos d'EuRom4 et d'autres programmes destinés à former à la compréhension de langues apparentées. Conférence at the Uppsala Universitet, 27th of April, 2006. Available under: www.nordiska.uu.se/fums/konferenser (retrieved in 2007)
- CASTAGNE, E. (2007). *Programme InterCompréhension Européenne (ICE)*. Available under: <http://logatome.eu/ice.htm> (retrieved in 2007).
- DGLF – Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2006). *Références 2006: l'intercompréhension entre langues apparentées*. Brochure.
- DOYÉ, P. (2005). *L'Intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques*

- linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Available under: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Liste_FR.asp#TopOfPage (retrieved in 2007).
- ECO, U. (1996). *A Procura da Língua Perfeita*. Lisboa: Editorial Presença. (trad.)
- ÉLOY, J. (2004). Langues proches: que signifie de les enseigner. *ÉLA – Accès aux langues proches et aux langues voisines*. 136. Paris: Didier Érudition, 393-401.
- EU&I – European Awareness and Intercomprehension (2007). *Description*. Available under: <http://www.sprachenzentrum.com/eui/> (retrieved in 2007)
- GAJO, L. (2006). L'intercompréhension entre didactique intégrée et didactique du plurilinguisme. Résumé de conférence, in DLF/CIIP, *L'Intercompréhension entre Langues Voisines*. International workshop. Geneva, 6-7th of November 2006. Available under: www.galanet.be/nouvelle/fichiers/dlf_seminaire_06_program_def.pdf (retrieved in 2007).
- GEELAN, D. (1997). Epistemological anarchy and the many forms of Constructivism. *Science & Education*, 6. Kluwer Academic Publishers, 15-28.
- HERMOSO, A.G. (1998). La Intercomprensión: una revolución en el arte de entenderse. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, nº 21, IV, 41-47.
- KLEIN, H. G. (2004). L'eurocompréhension (Eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines. *ÉLA – Accès aux langues proches et aux langues voisines*. 136. Paris: Didier Érudition, 403-418.
- KLEIN, H., MEISSNER, F.-J. & ZYBATOW, L. (2002). EuroCom – European Intercomprehension. In: L. Zybatow (Org.), *Proceedings of the 35th Linguistic Colloque*. Innsbruck.
- LLORENTE PINTO *et al* (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education (1998-2002)*. Espanhol-Inglês, *Escuela Oficial de Idiomas, Salamanca*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MEISSNER, F.-J., MEISSNER, C., KLEIN, H. & STEGMANN, T. (2004). *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen: Shaker-Verlag 2004.
- MELO, S. & SANTOS, L. (2008). Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Org.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica (CD-ROM).
- NORTH, X. (2006a). Introduction. *Revue Les Langues Modernes – Dossier: le Plurilinguisme*, 1/2006, 9-11.
- NORTH, X. (2006b). Ouverture. In : DGLF, *Rencontres (Table Ronde du 19.01.06) – Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe: l'Intercompréhension*. Expolangues – Paris: Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 3-7.
- PLOQUIN, F. (2005). «Esprit de famille. *Le Monde Diplomatique*, Dossier «On peut déjà se comprendre entre locuteurs de langues romanes», January 2005.

Christian OLLIVIER
 Université de la Réunion (France)

- Available under: <http://www.monde-diplomatique.fr/2005/01/PLOQUIN/11842> (retrieved in 2006)
- PLOQUIN, F. (2006). Les avantages de l'intercompréhension. *Rencontres (Table Ronde du 19.01.06) – Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe: l'Intercompréhension*. Expolangues – Paris: Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 17-21.
- RIEDER, K., NEUBURG, R. & SCHINDLER, I. (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education (1998-2002)*. Alemão – Inglês, Pädagogische Akademie des Bundes in Wien. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ROBERT, J.-M. (2004). Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. *ÉLA – Accès aux langues proches et aux langues voisines*. 136. Paris: Didier Érudition, 499-511.
- SANTOS, L. (2007). *Intercompreensão, Aprendizagem de Línguas e Didáctica do Plurilinguismo*. Aveiro: Universidade de Aveiro (doctorate thesis).
- SHOPOV, T. (2005). Multilingualism, plurilingualism and language education. In: A. Martins (Ed.). *Building Bridges: Eu+I – European Awareness and Intercomprehension* (19-22). Viseu: Universidade Católica Portuguesa (Centro Regional das Beiras).
- ULSETH, B. et al (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education (1998-2002)*. Norueguês-Inglês, Ostfold University College, Faculty of Education, Remmen-Halden. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- VLAEMINCK, S. (1997). Ouverture du séminaire. In: *Séminaire Compréhension Multilingue. Projet Cadre de Référence pour des Formations Diversifiées*. Bruxelles, 10-11th of March 1997: CRIM-INALCO. Available under: <http://crim.inalco.fr/recomu/colloque/02.phtml> (retrieved in 2001)

Représentations de l'intercompréhension chez les spécialistes du champ

Resumo

Diversas definições de intercompreensão foram formuladas em publicações, nos últimos vinte anos, sem que tenha emergido uma definição estabilizada. Abandonando o terreno das definições publicadas, este artigo apresenta e analisa os resultados de um inquérito realizado a especialistas em intercompreensão, para melhor conhecer as suas representações relativamente ao seu próprio objecto de estudo.

A partir de 31 questionários preenchidos por especialistas em intercompreensão da rede europeia REDINTER, chegamos à classificação dos *intercompreensionistas* em três grupos principais, consoante percebam a intercompreensão como um fenómeno, uma capacidade do sujeito ou uma abordagem didáctica para o ensino/aprendizagem das línguas. Percebe-se, igualmente, por este estudo que alguns destes especialistas enfatizam as competências receptivas, enquanto que outros realçam a comunicação. Mas fica, sobretudo, evidente que muitas questões permanecem em suspenso.

Palavras-chave: intercompreensão, definição, representações, competências receptivas, comunicação

Zusammenfassung

Mehrere Definitionen von Interkomprehension wurden in den letzten zwanzig Jahren publiziert, ohne dass eine einheitliche Definition herausgekommen wäre. Um ergänzende Einblicke in die Welt der Interkomprehension zu gewinnen, präsentiert und analysiert dieser Beitrag die Ergebnisse einer Befragung von Interkomprehension-SpezialistInnen, die in beschränkter Zeit den Begriff Interkomprehension definieren mussten.

Anhand der gesammelten Daten können die ForscherInnen und ihre Art, die Interkomprehension zu begreifen, in drei Hauptgruppen eingeteilt werden, je nachdem ob sie Interkomprehension eher als ein Phänomenon, als eine Fähigkeit der Person oder als einen didaktischen Ansatz betrachten. Die Studie zeigt ebenfalls, dass ein Teil

der befragten SpezialistInnen das Augenmerk eher auf die rezeptiven Kompetenzen richten, die anderen eher auf die Kommunikation im Allgemeinen. Aber vor allem zeigt dieser Beitrag, dass viele Fragen noch unbeantwortet bleiben.

Schlüsselwörter: Interkomprehension, Definition, Repräsentationen, rezeptive Kompetenzen, Kommunikation

1 Introduction

Dans son étude de référence sur l'intercompréhension, Peter Doyé (2005) commence sa première partie – Définir l'intercompréhension – par l'affirmation d'un consensus définitionnel. D'après lui, si dans les premières années du développement de l'intercompréhension de nombreuses définitions divergentes avaient été proposées, un « dénominateur commun » aurait enfin été trouvé. Il énonce donc une définition censée être acceptée par la plupart des spécialistes du domaine : « L'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre. » (Doyé 2005 : 7).

Sous cette apparente convergence se cachent en fait des positions parfois assez éloignées les unes des autres. Que ce soit à la lecture des publications des spécialistes ou lors des manifestations scientifiques réunissant les chercheurs du champ, on constate que les conceptions de l'intercompréhension sont variées et que, si des points communs sont certes indéniablement perceptibles, les divergences restent parfois non négligeables.

Pour ce premier numéro de la revue *Intercompreensão-Redinter*, nous avons voulu faire un tour d'horizon des représentations des intercompréhensionnistes du réseau européen de l'intercompréhension REDINTER. Plutôt que de nous pencher sur les publications de ceux-ci, nous avons opté pour un éclairage qui s'intéresse aux représentations que les spécialistes ont de leur objet.

Afin de placer notre recherche dans le contexte épistémologique, nous précisons tout d'abord quelles sont les grandes définitions et orientations de l'intercompréhension telles qu'elles peuvent apparaître dans les publications et les projets. Nous présenterons ensuite les réponses à un questionnaire rempli par 33 spécialistes du domaine pour en tirer les lignes de force des représentations touchant à l'intercompréhension et les situer par rapport aux différentes options repérées.

2 Cadre

Nous présentons ci-dessous succinctement les grandes orientations de l'intercompréhension et renvoyons pour plus d'information à l'article de Marie-Christine Jamet publié dans la revue en ligne *Publif@rum* (2010) et à celui qu'elle a rédigé pour ce numéro avec Doina Spita.

L'une des divergences dans les différentes façons de concevoir l'intercompréhension réside dans le fait qu'en linguistique, elle constitue un phénomène observable dans les pratiques humaines, alors qu'en termes de politique éducative linguistique et partiellement aussi en didactique, elle représente un objectif. La question des langues en présence est liée à ces deux conceptions.

A son apparition en 1913, chez Ronjat dans *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*, et pendant des décennies, le terme est ancré en linguistique. Il sert essentiellement à dénommer des phénomènes de compréhension réciproque spontanée entre individus et groupes d'individus. L'observation d'une compréhension réciproque ou non – essentiellement orale – sert notamment à délimiter les langues et dialectes les uns par rapport aux autres : l'absence d'intercompréhension entre personnes mène à poser qu'elles parlent des langues différentes, tandis que l'intercompréhension conduit à conclure que les deux personnes ou groupes de personnes parlent une même langue dans des variétés différentes mais très proches. L'intercompréhension est donc liée en linguistique de contact à la pratique d'une seule langue, la présence de deux langues conduisant à des situations d'incompréhension.

C'est lorsqu'il passe dans le domaine des politiques linguistiques et de la didactique que l'idée d'une intercompréhension entre personnes parlant des langues différentes émerge. De phénomène spontané observable, l'intercompréhension devient objectif à atteindre ou compétence à développer chez des personnes pour qui l'intercompréhension n'est pas une pratique habituelle. Deux types d'objectifs sont identifiables. Certains projets entendent faire prendre conscience aux individus qu'ils sont capables de comprendre d'autres individus parlant des langues qu'ils n'ont pas apprises au sens traditionnel de l'apprentissage des langues. C'était l'objectif du projet *European Awareness and Intercomprehension* qui précise sur la page d'accueil de son site, à propos d'une activité de réservation de chambre d'hôtel en ligne¹ : « Vous ne parlez probablement pas les 11 langues de notre hôtel, mais vous

¹ <http://eu-intercomprehension.eu/indexfr.html>

serez stupéfaits de découvrir ce que vous êtes déjà capable de comprendre et de faire dans ces langues! ». D'autres projets visent le développement d'une compétence réceptive dans une ou plusieurs langues, c'est le cas d'*EuRom4*, *EuroCom*, *Galatea*, *Galanet*, etc.

Au fil des projets, deux extensions du domaine de l'intercompréhension vont coexister : l'intercompréhension entre langues proches et génétiquement apparentées (essentiellement les langues romanes, germaniques et slaves) et l'intercompréhension entre langues éloignées.

Les premiers projets – citons *EuRom4*, *Galatea* et le projet allemand *EuroComRom* – se concentrent sur l'apprentissage de l'intercompréhension entre langues génétiquement apparentées, les langues romanes ayant été les premières à être particulièrement abordées. Le projet *EuroCom* s'est mis en place autour de la *Romania*, tout en prévoyant dès le départ de s'occuper des langues germaniques (*EuroComGerm*) et slaves (*EuroComSlav*). Ces projets sont fondés sur l'idée de proximité entre ces langues. Louise Dabène parle ainsi d'une « didactique des langues voisines » (2003 : 23) ou « didactique de la proximité » qui s'appuierait « sur les relations de parenté qui fonctionnent depuis des temps immémoriaux comme des outils de communication et par conséquent comme des moteurs d'apprentissage. » L'objectif est un « entraînement à la compréhension réciproque, c'est-à-dire à l'intercompréhension » par « le développement des capacités perceptives de l'apprenant ». (2003 : 25)

Depuis, l'idée d'une intercompréhension entre langues éloignées a vu le jour. Peter Doyé (2005 : 13) précise ainsi que, si les premiers travaux se sont concentrés sur des « familles » de langue, « cela ne signifie pas que les frontières entre ces familles sont insurmontables. » Des projets comme *European Awareness and Intercomprehension* ou *Intercom* ont amplement travaillé sur l'intercompréhension au-delà des langues génétiquement apparentées.

Nous retiendrons donc deux divergences : l'intercompréhension comme phénomène spontané ou comme objectif et la question des langues en présence : une langue pour les spécialistes de la linguistique de contact, plusieurs langues génétiquement apparentées et proches ou plusieurs langues éloignées.

Parmi les autres points de divergence entre les spécialistes, nous retiendrons l'accent mis sur une compétence orale ou écrite. Si, en linguistique, l'intercompréhension étudiée était du domaine de l'oral, les premiers projets didactiques se sont intéressés à l'écrit. *EuRom4* est une méthode d'apprentissage de la lecture dans 4 langues romanes, *EuroComRom* se concentre également

sur les compétences de réception écrite. Le sous-titre de l'ouvrage fondateur *Die Sieben Siebe* (Klein / Stegman 1999) ne laisse aucun doute : « Romanische Sprachen sofort lesen² können » (dans la traduction française : Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ).

Quelques chercheurs (Jamet 2005, Baqué et al. 2008, Strasser 2008), moins nombreux, se sont aussi intéressés à l'intercompréhension orale. Ces recherches visent plus directement l'établissement d'une intercommunication entre individus alors que celles des projets orientés vers le développement de compétences de lecture soit ne se préoccupent pas de communication plurilingue complète, soit considèrent la mise en place d'une compétence réceptive comme une étape vers l'intercommunication ou vers l'apprentissage plus complet des langues abordées en réception.

Parmi les questions qui se posent également chez les chercheurs du domaine se trouve la question de l'apprentissage. Le projet *European Awareness and Intercomprehension* vise la compréhension sans apprentissage de documents rédigés dans des langues non apprises. Il vise à sensibiliser à ce que le sujet sait déjà faire et le sous-titre allemand des *Sieben Siebe* laisse par exemple entendre qu'il est possible de comprendre immédiatement (« sofort ») les langues romanes à partir du moment où on en connaît une, tout spécialement le français. Franz-Josef Meisner, également membre de l'équipe *EuroComRom*, définit d'ailleurs l'intercompréhension comme « la capacité de comprendre une langue étrangère sur la base d'une autre langue sans l'avoir apprise. » (Meisner 2003 : 31). Dès l'avant-propos des *Sieben Siebe*, les auteurs précisent cependant que leur ouvrage vise l'acquisition de compétences de lecture, même si l'effort d'apprentissage doit être le plus petit possible (« schnelle[r] Erwerb von Lesefähigkeiten in den romanischen Sprachen mit dem geringstmöglichen Lernaufwand ») (Klein/Stegman 1999 : 9). Et Franz-Josef Meisner encadre de guillemets le terme « apprise » quelques pages avant de donner sa définition.

3 Méthodologie

3.1 Questions de recherche

Le but de cette recherche était de connaître les représentations des intercompréhensionnistes sur leur domaine. Comme nous venons de le montrer

² Nous soulignons.

dans la partie précédente, certains chercheurs ont fourni des définitions de l'intercompréhension, beaucoup cependant n'en ont jamais publié. La présente recherche visait à toucher plus d'intercompréhensionnistes que ceux qui ont déjà fourni une définition publiée et surtout de connaître leur façon de définir l'intercompréhension sous une contrainte temporelle importante évitant ainsi une réflexion trop approfondie sur le moment. Nous entendions ainsi avoir accès aux représentations des intercompréhensionnistes et constater comment ceux-ci se répartissent entre les différentes options définitionnelles présentées ci-dessus.

3.2 Collecte des données

Les données ont été collectées lors de la réunion de mars 2010 du réseau européen de l'intercompréhension REDINTER qui regroupe la grande majorité des spécialistes européens de l'intercompréhension. Un questionnaire³ anonyme avait été rédigé en anglais ou en français, toutes les personnes interrogées comprenant au moins l'une des deux langues qui sont langues de travail principales lors des réunions du réseau. Chaque personne présente lors de la séance de clôture s'est vue remettre un formulaire et a été conviée à répondre sur place aux questions sous une contrainte de temps importante, puisque nous avons fixé comme limite 15 minutes.

Notre analyse se fonde sur les réponses fournies dans 33 questionnaires complétés et retournés, ils sont cités ci-dessous R1 à R33.

La première partie du questionnaire visait à obtenir des informations sur le profil des personnes interrogées. Les questions portaient essentiellement sur l'implication dans le domaine de l'intercompréhension en tant que chercheur et/ou enseignant. Les personnes interrogées étaient invitées, après avoir renseigné leur profession (enseignant-chercheur / enseignant ou autre), à préciser si elles avaient déjà participé à un projet national ou international sur l'intercompréhension, si elles avaient déjà publié dans le domaine en précisant si possible le nombre de publications, si elles avaient déjà dispensé des cours ou formations à l'intercompréhension. Le questionnaire demandait également en quelle année les personnes interrogées avaient commencé à travailler dans le domaine de l'intercompréhension.

La première partie du questionnaire comportaient également des questions sur les langues maternelles, les langues écrites et parlées et les

³ Le questionnaire et le premier traitement des données ont été réalisés en collaboration avec Sylvie Wharton.

langues comprises, de même que sur la pratique de l'intercompréhension par les répondants.

La deuxième partie était, elle, directement consacrée aux représentations des personnes interrogées sur l'intercompréhension. Elle se composait de 3 questions ouvertes visant à collecter les représentations des répondants :

- Quelle définition donneriez-vous de l'intercompréhension ?
- Sur quelles compétences et connaissances s'appuie, d'après vous, l'intercompréhension ?
- Quels vous semblent être les obstacles à l'intercompréhension ?

On trouvera en annexe une copie du questionnaire utilisé.

3.3 Traitement des données

Les données ont fait l'objet d'une analyse quantitative et qualitative. L'analyse quantitative des réponses à la première partie du questionnaire a permis de mieux cerner le profil des intercompréhensionnistes interrogés, elle a également permis de compléter l'analyse qualitative de certaines définitions, notamment dans le domaine des langues en présence en intercompréhension. Nous ne traitons ici que de la question sur les définitions et n'utiliserons que très ponctuellement des éléments de réponses aux deux autres grandes questions lorsque cela permettra d'affiner l'analyse. L'analyse des données restantes fera l'occasion d'une publication ultérieure. Une première lecture des définitions associée aux recherches préalables menées sur des définitions publiées a permis de faire émerger une grille d'analyse permettant une catégorisation des définitions en trois grands groupes et d'étudier essentiellement la nature de l'intercompréhension et les langues en présence.

3.4 Les personnes interrogées

Toutes les personnes interrogées appartiennent à des institutions membres directs ou associés du réseau européen de l'intercompréhension REDINTER. L'analyse des réponses aux questions sur le profil des répondants montre que l'échantillon est homogène en termes de profession : 26 personnes interrogées sont enseignants/chercheurs, 3 enseignants, 4 ont coché la réponse « autre ».

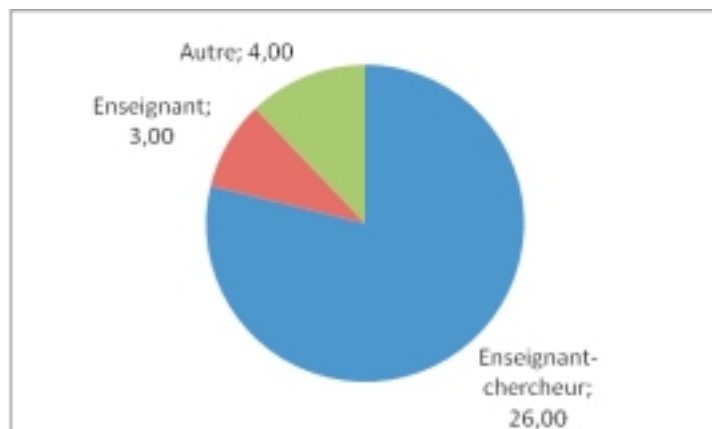


Figure 1 : Professions des personnes interrogées

Nous retrouvons une pareille homogénéité au niveau de la participation à des projets : la grande majorité des répondants a participé à au moins un projet international (28) ou national (4) portant sur l'intercompréhension. Seuls 4 répondants n'ont jamais été impliqués dans un tel projet, l'un deux précisant toutefois qu'il a participé à des colloques politiques sur le sujet.

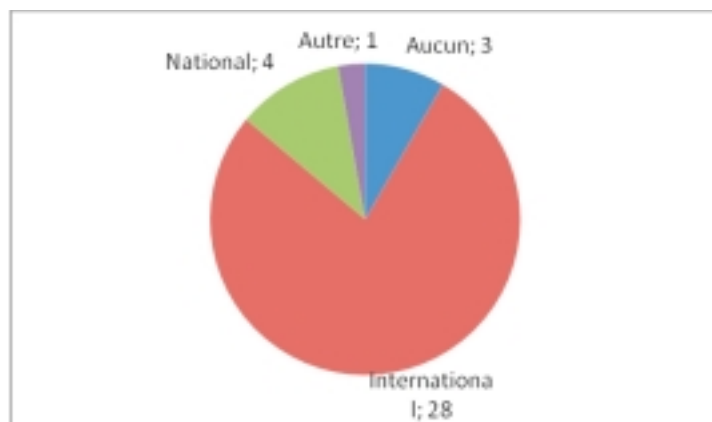


Figure 2 : Participation à des projets sur l'intercompréhension

L'échantillon est également homogène en termes de publications : 28 personnes interrogées déclarent avoir publié dans le champ de l'inter-

compréhension, 4 n'indiquent aucune publication et une personne n'a pas répondu à la question.



Figure 3 : Publications

En revanche, les réponses touchant à l'implication dans le domaine de la formation donnent une répartition plus équilibrée. Si 19 personnes déclarent dispenser ou avoir dispensé un enseignement ou des formations sur l'intercompréhension, 13 répondent par « non » et une personne n'a donné aucune information.



Figure 4 : Implication dans la formation à l'intercompréhension

Les débuts dans l'intercompréhension sont très échelonnés et vont de 1987 à 2010. En tenant compte des années non citées, on peut répartir ces débuts en 4 groupes. 6 personnes ont commencé à travailler dans le champ au début des années 90, 7 entre 1994 et 1998, 12 entre 2000 et 2005 et 6 personnes après 2008.

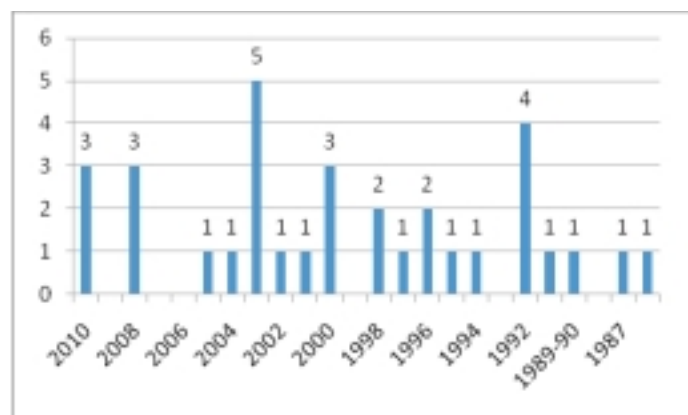


Figure 5 : Date de début dans l'intercompréhension

La répartition des langues maternelles révèle une forte présence du français et en règle générale des langues romanes. On notera que 4 personnes se déclarent bilingues maternelles et 1 trilingue.

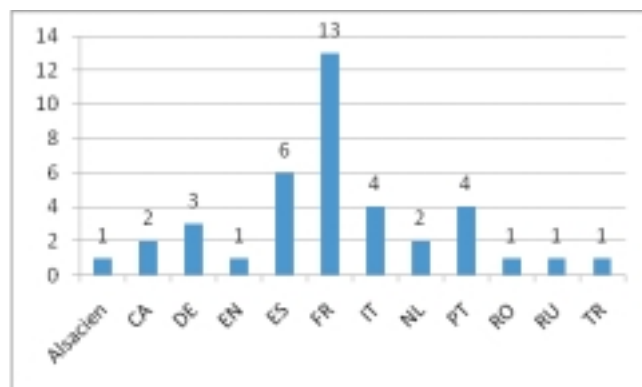


Figure 6 : Langues maternelles⁴

⁴ Nous utilisons les codes ISO 639-1 et avons opté pour préciser « alsacien » non répertorié par ce code et regroupé par le code ISO 639-2 avec le suisse alémanique et l'allemanique.

Pour ce qui est des langues autres que les langues maternelles, les répondants déclarent parler et écrire un total de 13 langues, une personne n'a pas répondu. La répartition des langues dans lesquels les intercompréhensionnistes interrogés ont des compétences de production fait ressortir une nette dominance de l'anglais, suivi de l'espagnol et du français.

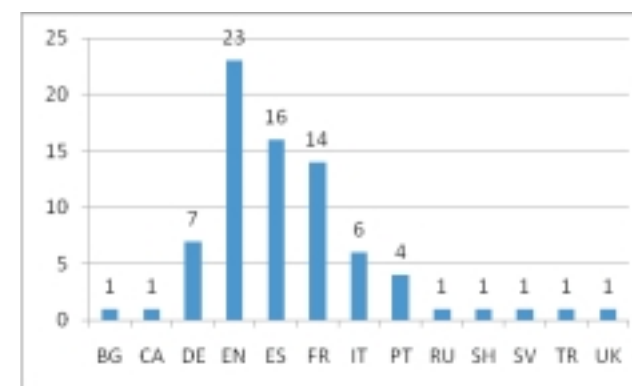


Figure 7 : Langues parlées / écrites

Nous nous arrêtons un peu plus longuement sur les questions touchant aux langues comprises et aux langues de pratique de l'intercompréhension car les réponses ne sont pas sans intérêt pour l'analyse des définitions données.

Les réponses indiquent que les personnes interrogées comprennent plus de 20 langues qu'ils ne parlent ni n'écrivent, les réponses les plus fréquentes étant le portugais (16), l'italien (15), l'espagnol (8), le catalan (7) et l'anglais (7).

Plus que l'inventaire spécifique des langues, c'est la comparaison entre les réponses aux différentes questions qui mérite une observation rapprochée. A une exception près (R11), tous les répondants ont indiqué des langues différentes à la question langues parlées/écrites et langues comprises, cette dernière catégorie ne contient donc, selon toute vraisemblance, que des langues dans lesquelles les personnes interrogées possèdent des compétences de réception mais pas de production. On peut en revanche, sans risque d'erreur, affirmer que les langues mentionnées comme parlées/écrites sont aussi comprises.

Le fait que trois personnes aient répondu à la question sur les langues comprises par des indications de familles (ces personnes se retrouvent dans le tableau ci-dessous dans la catégorie 6+) sans préciser aucune langue en

particulier rend un chiffrage difficile. Le tableau suivant, qui indique le nombre de personnes ayant déclaré un certain nombre de langues dans la catégorie parler/écrire et comprendre, donne cependant une idée du rapport entre nombre de langues parlées/écrites (et donc également comprises) et nombre de langues uniquement comprises. On remarquera tout d'abord que les répondants ont essentiellement indiqué deux ou trois langues que ce soit dans la catégorie parler/écrire ou comprendre. On notera aussi qu'il y a nettement plus de personnes déclarant ne comprendre qu'une langue en plus des langues parlées et écrites (7) que de personnes déclarant ne parler/écrire qu'une langue (3). Ce résultat et le nombre relativement faible de langues comprises indiquées ne manquent pas d'étonner chez un public d'intercompréhensionnistes dont on aurait pu attendre qu'ils déclarent comprendre de très nombreuses langues en plus des langues parlées et écrites.



Figure 8 : Langues parlées/écrites et autres langues comprises.

Le rapprochement avec la question sur les langues dans lesquelles les répondants déclarent pratiquer l'intercompréhension est riche d'enseignement.

Dans quatre cas (R1, 13, 21 26), les réponses à la question sur les langues comprises et à la question sur les langues de pratique de l'intercompréhension sont rigoureusement semblables, R21 et R26 renvoyant même pour répondre au second item à leur réponse à la première question. Dans les autres cas, le nombre de langues dans lesquelles l'intercompréhension est pratiquée est très majoritairement supérieur au nombre de langues uniquement comprises

et même au nombre de langues comprises et parlées/écrites. On note même, dans 10 cas (R2, 5, 10, 12, 16, 17⁵, 18, 22, 24, 25) l'apparition parmi les langues de pratique de langues non mentionnées à la question sur les langues comprises et parlées/écrites et 9 répondants (R3, 6, 7, 11, 14, 15, 28, 29, 32) qui indiquaient, pour les langues comprises, des langues citées nommément mentionnent les familles en pratique. Un répondant déclare même pratiquer l'intercompréhension dans « toutes » les langues.

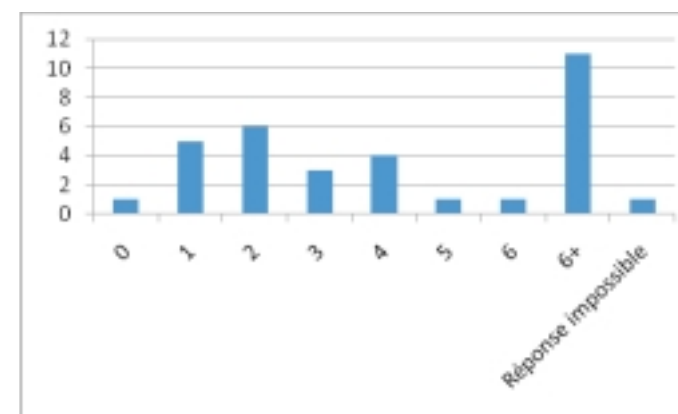


Figure 9 : Nombre de langues dans lesquelles l'intercompréhension est pratiquée

Nous retiendrons pour l'instant que lorsqu'on évoque explicitement le terme d'intercompréhension dans la question, on note une augmentation sensible des langues mentionnées et l'apparition importante d'une référence aux familles de langues évoquées par 10 personnes alors que cet aspect, comme nous le verrons ci-dessous, n'est quasiment pas évoqué dans les définitions. Si seules 3 personnes pouvaient être classées dans la catégorie de ceux qui déclarent comprendre plus de 6 langues parce qu'elles se référaient à deux familles (langues slaves et romanes), nous trouvons 10 répondants déclarant pratiquer l'intercompréhension dans les familles slave, romane et germanique.

Il semble donc qu'il y ait une différence de perception entre langues comprises et langues de pratique de l'intercompréhension. Nous reviendrons sur ces éléments pour éclairer l'analyse des définitions qui suit.

⁵ Nous indiquons R17 car, avant de répondre qu'« on ne peut pas répondre à cette question », il mentionne le portugais dans les langues de pratique alors qu'il n'avait pas évoqué cette langue dans les autres questions.

4 Analyse des définitions

Sur les 33 personnes ayant remis un questionnaire rempli, seules 30 ont fourni une définition de l'intercompréhension. R13 laisse la question sans réponse, R14 répond : « ? It's a long story to tell »⁶ et R 27 renvoie à sa définition donnée dans une publication de 2004. Ces réponses nous paraissent refléter une difficulté certaine à fournir rapidement une définition si imparfaite soit-elle de l'intercompréhension. Une seule réponse semble en opposition à ces absences de réponse, celle de R26 qui évoque une définition « canonique » : « Chacun parle sa propre langue et 's'efforce' de comprendre celle de l'autre. »

L'ensemble des définitions fournies par ailleurs reflète des conceptions de l'intercompréhension différant les unes des autres et montre que, dans le domaine de l'intercompréhension, il n'existe pas encore d'accord conceptuel et que, finalement, aucune définition ne peut se prévaloir d'être canonique dès que l'on rentre dans le détail.

4.1 Trois grandes orientations

La première analyse effectuée a porté sur les premiers mots utilisés dans les 30 définitions recueillies. L'observation de ces termes permet un premier classement des définitions sur un axe praxéologique, un axe cognitif et un axe didactique.

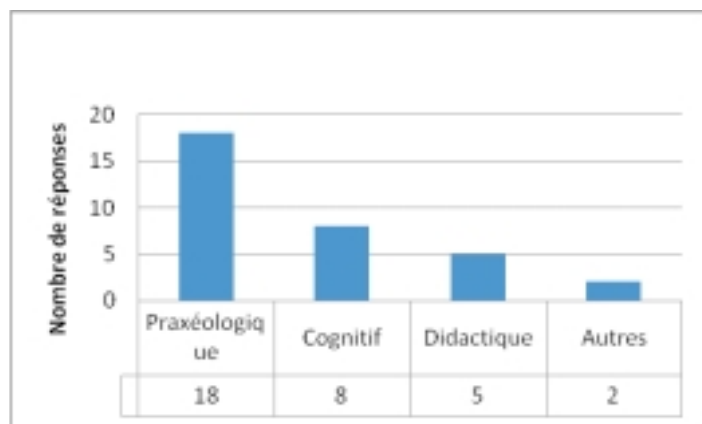


Figure 10 : Classement des représentations de l'IC en fonction des premiers termes des définitions

⁶ L'article traitant d'intercompréhension, nous fournissons les citations dans la langue d'origine, laissant au lecteur l'occasion de mettre en œuvre ses compétences d'intercompréhension.

Dans 18 définitions⁷, on trouve l'idée que l'intercompréhension est une pratique, une activité considérée dans sa réalité, sa potentialité ou sa modalité. Nous avons regroupé dans cette catégorie les définitions présentant les structures d'ouverture suivantes :

- activité / phénomène / pratique... + substantif exprimant une activité
 - o « Activity of communicating » (R9)
 - o « Communicative phenomenon » (R3, de même R23)
 - o « Pratique maternelle de compréhension » (R31)
 - o « Situation dans laquelle des personnes ne partageant pas la même langue font un effort pour construire ensemble du sens » (R32)
- possibilité + substantif exprimant une activité
 - o « Possibilité de nouer un dialogue » (R1)
- mode / modalité / moyen / forme / façon + substantif exprimant une activité
 - o « Moyen accessible de se débrouiller » (R4)
 - o « Modo per entrare in relazione con gli altri » (R10)
 - o « Mode d'interaction communicative réciproque » (R11)
 - o « Moyen comme un autre / parmi d'autres pour accéder à de l'information » (R18)
 - o « Form of communication » (R20)
 - o « Une des modalités de communication plurilingue et pluriculturelle » (R21)
 - o « Façon de se faire comprendre » (R30)
- substantif exprimant une activité
 - o « Compréhension d'une autre langue » (R15)

8 définitions commencent, elles, par le terme « capacité » ou un équivalent dans une autre langue. L'intercompréhension relève pour ces personnes non pas de l'activité directement, mais d'une aptitude à réaliser cette activité, elle ne serait donc pas directement observable comme dans le cas des définitions précédentes, mais serait ce qui permet d'agir. Les définitions R2, 5, 6, 7, 17, 19, 22 et 25 entrent dans ce groupe. Nous reviendrons plus tard sur le type de capacité évoqué par les répondants.

Le troisième groupe est constitué des 5 définitions qui voient dans l'intercompréhension une approche didactique ou plus généralement une forme d'apprentissage ou d'enseignement / formation. Deux définitions parlent explicitement d'« approche didactique » (R6 en deuxième acception et

⁷ Certaines personnes ayant fourni deux acceptions du terme dans une même définition, le nombre total d'éléments analysés dépasse 30.

R8). R12 distingue nature et fonctionnalité de l'intercompréhension, considère la nature de l'intercompréhension comme une acquisition de stratégies et définit une de ses fonctionnalités comme un « apprendre à apprendre les langues ». Pour R21, il s'agit d'une des « modalités possibles de l'éducation à et par la pluralité ». Finalement, R24 définit l'intercompréhension comme un « phenomenon of language learning process through interaction between the speakers of (at least two) different languages ». Dans ce dernier cas, il est tout particulièrement explicite que ce n'est pas l'interaction plurilingue qui est considérée comme l'intercompréhension, mais bel et bien l'apprentissage qu'elle suscite.

Pour être complet, nous citerons R8 qui est le seul à définir l'intercompréhension comme un champ de recherche situé en didactique : « recherches qui, en amont, en parallèle ou en aval, entretiennent de quelque façon une relation avec ces pratiques », ajoutant – définition plus difficilement catégorisable – que « hors didactique, c'est un besoin impérieux de la communication humaine et de la vie en société ». Quant à R3, il voit dans l'intercompréhension, outre un phénomène communicatif, un « way of living and being in exchanges with others », plaçant l'intercompréhension au niveau du savoir-être.

Nous nous intéresserons maintenant aux éléments suivant les termes d'ouverture des définitions pour entrer plus précisément dans la nature de l'intercompréhension telle qu'elle est vue par les intercompréhensionnistes interrogés.

4.2 Nature de l'intercompréhension

On retrouve ici la distinction évoquée dans le cadre théorique entre ceux qui voient dans l'intercompréhension plutôt le développement d'une compétence partielle de réception et ceux qui envisagent l'intercompréhension comme étant une forme spécifique de communication.

La lecture des définitions fait tout de suite ressortir le fait que le terme de compréhension ou un terme proche n'apparaît pas dans toutes les définitions. Une majorité de définitions (23) évoquent la communication, le dialogue, l'échange ou l'interaction, qualifiés ou non de plurilingues. La compréhension n'est dans ce cas qu'un des aspects de l'activité communicative d'intercompréhension qui est explicitement comprise dans une relation de réciprocité.

20 définitions évoquent explicitement la compréhension. Elles font apparaître le verbe « comprendre » (R1, 5, 6, 17, 20, 22, 25), le substantif

« compréhension » (R9, 15, 16, 23, 29, 31) ou des expressions renvoyant à une activité de compréhension : « dialogico-construction » (R3), « construire ensemble du sens » (R32).

Parmi ces définitions, certaines associent communication et compréhension, d'autres cependant – 6 au total (R5, 12, 15, 17, 18, 22) – présentent l'intercompréhension comme un phénomène unidirectionnel de compréhension. Ainsi, pour R5, c'est la « capacidad que tienen los individuos de entender una o más lenguas », pour R12, l'intercompréhension consiste à « acquérir des stratégies pour comprendre des énoncés allophones » et, pour R18, c'est un moyen d'« accéder à de l'information ».

On peut au final discerner trois groupes de définitions : celles qui associent l'intercompréhension à la communication bidirectionnelle en mettant ou non l'accent sur la compréhension et celles qui la relient à une compréhension unidirectionnelle.

4.3 Les langues en présence

Le premier élément que nous analyserons est l'aspect unilingue ou plurilingue de l'intercompréhension. Si la plupart des définitions évoquent une intercompréhension mettant en présence plusieurs langues, on remarque que, dans le cas de 8 définitions (R2, 3, 4, 10, 11, 18, 30, 33) l'aspect plurilingue n'est pas un élément définissant explicitement l'intercompréhension. R3, 10, 18 et 33 n'évoquent d'ailleurs nullement la question des langues en présence : R10 parle, par exemple, de « modo per entrare in relazione con gli altri. » R2 évoque le fait qu'il s'agit de communication en « unfamiliar linguistic context », mais sans préciser si la communication se fait en une ou plusieurs langues, R4 parle de langue vivante sans préciser le nombre de langues dans lesquelles s'établit la communication. S'il peut s'agir, dans certains cas, d'une omission due au fait que l'intercompréhension est, dans le réseau REDINTER, perçue comme essentiellement plurilingue, le premier objectif du projet étant de « développer et encourager les politiques visant à la diffusion de l'intercompréhension [...], promouvant ainsi la diversité linguistique en Europe ainsi que l'apprentissage multilingue à des niveaux divers ». L'idée d'intercompréhension unilingue est en tout cas explicitement présente dans deux définitions qui évoquent la présence d'une ou plusieurs langues. Pour R11, l'intercompréhension est un « mode de communication réciproque entre locuteurs partageant des compétences communes ou complémentaires dans une ou plusieurs langues ». R30, quant à lui, précise que la compréhension peut avoir lieu « moyennant une / des langue(s) ».

Dans les définitions précisant l'aspect plurilingue de l'intercompréhension, il est intéressant de distinguer entre celles qui mentionnent les langues en présence et celles qui n'apportent pas de précision, comme R8, 12, 21, 24, 25 et 32. Ainsi, R8 ne parle que de « dialogue plurilingue » et R21 de « communication plurilingue et pluriculturelle » sans indiquer quelles langues les locuteurs utilisent. Huit définitions précisent, elles, la nature de la langue d'expression : dans sept cas, la langue maternelle (R1, 9, 16, 19, 20, 26, 28) est la seule citée. Seul R29 indique que la langue de production peut aussi être une langue que le locuteur « maîtrise ». Ces résultats peuvent être rapprochés des réponses à la question sur les langues dans lesquelles l'intercompréhension est pratiquée par les personnes interrogées. Neuf questionnaires (R9, 16, 20, 22, 23, 24, 25, 31 et 33) font apparaître la langue maternelle parmi les langues dans lesquelles l'intercompréhension est pratiquée, une personne (R23) donnant comme réponse « NL/FR » et « NL/DE » pour préciser qu'elle parle néerlandais (langue maternelle) avec des locuteurs de français et d'allemand, une autre (R16) précisant à côté de la mention de la langue maternelle « speaking » et à côté des autres langues citées « understanding ». On remarquera qu'il n'y a cependant pas congruence parfaite entre les personnes indiquant leur langue maternelle parmi les langues de pratique de l'intercompréhension et celles qui précisent que la langue maternelle est langue de production.

Si nous rapprochons ces remarques de certaines définitions, nous pouvons affirmer que, pour certains répondants, l'intercompréhension est aussi à considérer sous l'angle de la langue de production. Pratiquer l'intercompréhension, c'est aussi parler sa langue maternelle en adaptant si besoin sa façon de s'exprimer. Cinq répondants (R23, 25, 29, 33, 30) – dont trois qui citent leur langue maternelle dans les langues de pratique – évoquent en effet la dimension du « se faire comprendre », deux mentionnant la nécessité d'adaptation : R29 indique que l'intercompréhension demande de la part du locuteur s'exprimant dans sa langue maternelle qu'il « adapte son discours de sorte à se faire comprendre de son / ses interlocuteurs » ; R33 définit même l'intercompréhension comme un « ajustement communicatif et linguistique avec une volonté d'adaptation à l'interlocuteur. » Il y a là un champ de recherche encore peu développé à en croire le nombre encore limité de publications dans le domaine.

Lorsque la langue de réception est précisée, elle est le plus souvent présentée en référence à son altérité par rapport à la langue maternelle (R5, 15, 16, 22). Elle n'est qualifiée qu'une seule fois d'« étrangère » (R6) – ce qui n'étonnera pas chez des intercompréhensionnistes qui proclament qu'aucune

langue n'est « terra incognita ». Certains répondants proposent des spécifications plus précises : R7 et R17 évoquent une langue non formellement apprise, R17 précisant qu'il peut aussi s'agir d'une langue qui n'a pas été « acquise en milieu naturel ». Pour R23, la réception se pratique dans une langue non parlée (« in a language that the other person doesn't speak⁸ »). R9 est le seul à évoquer dans la définition le fait que, dans la plupart des cas, la langue de réception est une langue de la même « famille » que la langue maternelle. On pourra s'étonner de ne trouver qu'une seule référence la notion de famille et plus généralement à la proximité avec la langue maternelle du sujet intercompréhendant alors qu'un grand nombre de projets, auxquels collaborent ou ont collaboré les répondants, se concentrent précisément sur l'intercompréhension au sein des grands groupes de langues européennes. On remarque cette même absence de la proximité ou de l'appartenance à des langues génétiquement liées dans les réponses à la question sur les compétences et connaissances sur lesquelles s'appuie l'intercompréhension.

Si nous revenons maintenant sur les réponses aux questions sur les langues comprises et les langues de pratique de l'intercompréhension, nous pourrions préciser quelque peu la nature des langues en présence. Certains répondants ont mentionné dans les langues de pratique des langues parlées/écrites. L'analyse est là difficile car, au vu de l'analyse des définitions, il peut s'agir d'une utilisation en production ou en réception. Plus intéressant, car plus aisément interprétable, est le fait que plusieurs répondants ont précisé dans les langues de pratique des langues qu'ils n'ont déclarées ni comprises ni parlées/écrites. Il semble donc que l'intercompréhension soit possible dans des langues qui ne sont pas ressenties spontanément comme comprises, le tout étant probablement à mettre en relation avec la notion de niveau de compétence évoquée par une personne (R11). On peut émettre l'hypothèse, que nous ne pouvons confirmer ici en l'absence d'entretiens complémentaires, que les répondants ont mentionné à la réponse sur les langues comprises des langues dans lesquelles ils disposent d'un niveau de compétence assez élevé et qu'ils ont ajouté dans les langues de pratique des langues dans lesquelles leur compétence est plus réduite. Cette hypothèse peut être renforcée par l'évocation par plusieurs répondants (R1, 4, 26, 29, 32) de l'idée d'effort ou de compréhension limitée voire minimale : pour R1, l'intercompréhension, c'est une « possibilité de nouer un dialogue où chaque interlocuteur [...] comprend celle [la langue] de l'autre de manière minimale. » ; pour R4, c'est un moyen

⁸ Souligné dans la réponse originale.

de « se débrouiller » ; R26 précise que chacun « s'efforce » de comprendre l'autre » ; R29 parle aussi de « faire l'effort » de comprendre ses interlocuteurs ; le mot « effort » revient également chez R32. Quant à R5, il précise que la compréhension s'établit à « diferentes grados ». L'intercompréhension serait donc liée en partie à l'idée de compétences limitées.

Pour finir, nous relèverons dans la définition la présence très faible dans les définitions de l'aspect culturel évoqué par deux répondants seulement (R2, 21) : pour R2, l'intercompréhension est la capacité à mobiliser également le « intercultural knowledge » ; pour R21, c'est, entre autres, « une des modalités de communication plurilingue et pluriculturelle ».

5 Perspectives: et pourtant elle tourne!

Notre étude, tout comme les recherches antérieures sur l'épistémologie de l'intercompréhension, fait ressortir une grande diversité dans l'acception du terme. Seul ici n'apparaît pas l'intercompréhension comme moyen de distinguer ou non une ou plusieurs langues. Mais cela n'étonnera pas puisque le public interrogé était constitué de chercheurs et praticiens intéressés essentiellement par le *développement* de l'intercompréhension.

Une fois de plus, il s'avère que les définitions données sont le reflet de différents courants de recherche et que les définitions qui se veulent consensuelles ne le sont pas, même au sein du réseau REDINTER. Ce projet européen, qui regroupe les personnes interrogées, affiche ainsi sur sa page d'accueil la définition suivante : « L'Intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne utilise sa propre langue et comprend celle de l'autre » (REDINTER 2010) que notre travail ne peut qu'amener à relativiser.

Il ressort de l'analyse que les intercompréhensionnistes peuvent se regrouper en trois grands groupes, les uns voyant l'intercompréhension plus comme un phénomène, d'autres plus comme une capacité du sujet et les derniers plus comme une approche didactique de l'enseignement/apprentissage des langues. Il apparaît également que pour certains l'accent est mis sur les compétences réceptives et, pour les autres, sur la communication. La question des langues en présence semble aussi difficile à trancher définitivement : faut-il qu'il y ait plusieurs langues en présence pour que l'on puisse parler d'intercompréhension et s'y intéresser en recherche ? Les locuteurs doivent-ils parler leur / une de leurs langue/s maternelle/s ? Où commence et quand s'arrête

l'intercompréhension ? Autrement dit y a-t-il pratique de l'intercompréhension dans une langue que l'on maîtrise en réception ou l'intercompréhension est-elle liée à l'idée de compétence réduite ? Cette étude soulève de nombreuses questions qui demanderaient des compléments de recherche, non pour exclure les uns ou les autres d'un champ qui aurait finalement trouvé une définition stable, mais pour faire vivre la multiplicité des approches et des représentations car, avec toute sa diversité, la planète intercompréhension tourne bel et bien.

6 Bibliographie

- BAQUÉ, L., LE BESNERAIS, M. & MARTIN, É. (2008). Le traitement de la compréhension orale sur Galanet. In : F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M.Tost (Éds.), *Diálogos em Intercompreensão* (CD). Lisbonne : Universidade Católica Portuguesa. <http://www.dialintercom.eu/Abstracts/Painel6/30.doc>. Dernière consultation le 30/09/2010.
- DOYÉ, P. (2005). *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Doye EN.pdf>. Dernière consultation le 30/09/2010.
- JAMET, M.-C. (2010). L'Intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? *Publif@rum*, n° 6, «Autour de la définition». http://publiforum.farum.it/ezone_printarticle.php?id=144. Dernière consultation le 30/09/2010.
- JAMET, M.-C. (2007). *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, collection Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.
- DABÈNE, L. (2003). De Galatea à Galanet. Un itinéraire de recherche. In : C. Degache (Coord.), *Intercompréhension en langues romanes, Lidil*, n° 28, déc. 2003. Grenoble : Ellug, Université Stendhal, 23-29.
- KLEIN, H. G. & STEGMANN T. D. (2001). *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen : Shaker, Editiones EuroCom 1.
- MEISSNER F.-J. (2004). Introduction à la didactique de l'eurocompréhension. In : F.-J. Meissner, C. Meissner, H. G. Klein & T. D. Stegmann (Éds.), *Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*. Aachen : Shaker. <http://www.silviaklein.de/Europint/kurs/esquisse.pdf>. Dernière consultation le 30/09/2010.
- REDINTER (2010). *REDINTER: Rede europeia intercompreensão*. <http://www.redinter.eu>. Dernière consultation le 30/09/2010.
- RONJAT, J. (1913). *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*. Mâcon : Protat frères.

STRASSER, M. (2008). *Verständigungsstrategien bei sehr geringen Sprachkenntnissen*. Praesens : Wien.

Annexe: Questionnaire utilisé pour la collecte de données

Langue(s) maternelle(s): _____

Autre(s) langue(s) parlée(s) / écrite(s): _____

Autre(s) langue(s) comprise(s) : _____

Profession:

? Enseignant

? Enseignant-chercheur

? Autre

Etes-vous / Avez-vous été impliqué dans des projets sur l'intercompréhension?

? Oui ? Non

Si oui, s'agit-il de projets

? nationaux?

? internationaux?

Nom du/des projet/s: _____

Etes-vous l'auteur de publications scientifiques sur l'intercompréhension?

? Oui ? Non

Si oui, combien: _____

Dispensez-vous / Avez-vous dispensé un enseignement / des formations sur l'intercompréhension?

? Oui ? Non

En quelle année avez-vous commencé à travailler sur l'intercompréhension? _____

Pratiquez-vous l'intercompréhension?

Dans quelles langues? _____

Dans quelles situations? _____

Quelle définition donneriez-vous de l'intercompréhension?

Sur quelles compétences et connaissances s'appuie, d'après vous, l'intercompréhension?

Quels vous semblent être les obstacles à l'intercompréhension ?

Epistemologia dell'intercomprensione e della sua didattica

Abstract

This is an article dealing with epistemology prior than with the problems languages education and, within this framework, of intercomprehension. This means the themes and the language are those of studies on the nature and structure of knowledge, although these themes are applied to the nature and structure of the knowledge concerning the phenomenon and the didactics of intercomprehension.

After analyzing the nature of research, seen as 'an intentional relationship between a subject who studies and an object being studied' (all these factors are dealt with focusing on the state of the art of intercomprehension research), the essay designs a model for the organization of the knowledge necessary for and available in intercomprehension research.

Finally, two examples of the use of conceptual models in intercomprehension research are provided.

Key words: epistemology, intercomprehension, model

Résumé

Cet article est tout d'abord dédié à l'épistémologie et applique celle-ci aux études en éducation linguistique et, dans ce cadre, à la recherche en l'intercompréhension. Cela signifie que les thèmes et les termes appartiennent aux études sur la nature et la structure de la connaissance, même s'ils sont appliqués à la nature et la structure de la connaissance sur le phénomène de l'intercompréhension et sur sa didactique.

Après avoir analysé la nature de la recherche, vue comme une « relation intentionnelle entre un sujet qui étudie et un objet d'étude » (ces quatre éléments sont exemplifiés par des exemples sortis de l'état actuel de la recherche en l'intercompréhension), l'article offre un modèle pour l'organisation de la connaissance nécessaire pour et déjà disponible dans la recherche sur l'intercompréhension.

Finalement, nous donnons deux exemples d'utilisation de modèles conceptuels dans la recherche en intercompréhension.

Mots-clés: épistémologie, intercompréhension, modèle

In questi anni, soprattutto dopo il convegno di Lisbona del 2007, gli studiosi che indagano il fenomeno dell'intercomprensione e studiano i metodi per insegnarla hanno compiuto un grande sforzo per definire la nozione di "intercomprensione", e questo numero speciale della rivista *Intercompreensão* ne è un risultato evidente.

Ma è sufficiente definire il concetto chiave per avere un'epistemologia degli studi sull'intercomprensione?

1. Tre elementi epistemologici

Se cerchiamo nella filosofia classica una risposta, vediamo che forse domandarsi che cosa sia l'intercomprensione non basta. La conoscenza infatti viene vista come il risultato di una relazione intenzionale tra il soggetto che studia e l'oggetto studiato; questa relazione ha tre componenti, e tutti e tre devono essere definiti:

- a. *l'intenzionalità*: il soggetto che studia vuole conoscere qualcosa. Nel nostro caso, il grande sforzo degli anni Ottanta e Novanta è stato quello di passare dall'*osservazione* del fenomeno ben conosciuto dell'intercomprensione (basti pensare quanti emigranti italiani, portoghesi e spagnoli hanno sfruttato l'intercomprensione per integrarsi progressivamente nella francofonia europea, oppure a quanti studenti Erasmus scelgono un'altra nazione romanza per il loro periodo di studio all'estero sulla base della vicinanza linguistica che facilita l'intercomprensione) allo *studio* sistematico dei presupposti e dei meccanismi dell'intercomprensione, con la doppia intenzione di *conoscere*, cioè con uno scopo teorico, e di *operare*, cioè di realizzare corsi di formazione che aiutino a migliorare le strategie di intercomprensione; dunque, l'intenzione degli studiosi è chiara e ben definita;
- b. *il soggetto che studia*: in alcuni progetti europei prevalevano i linguisti teorici, in altri prevalevano i metodologi, e in altri ancora c'era un equilibrio; in alcuni progetti i ricercatori cercavano la conoscenza (ad esempio, le strutture morfosintattiche che facilitano o impediscono l'intercomprensione; oppure la modellizzazione attraverso formule

che potessero predire i livelli potenziali di intercomprensione, come in Jamet 2007), in altri casi i ricercatori erano interessati all'operatività (sia progettando corsi, sia realizzando prototipi o manuali didattici), e questo tipo di ricerca era basato sul loro interesse di ricercatori, indipendentemente dal fatto che l'Unione Europea chiedesse materiali operativi; quindi abbiamo due tipi differenti di ricercatore, con tre finalità differenti: teoria, teoria e operatività, operatività;

- c. *l'oggetto studiato*: si tratta dell'intercomprensione, come viene definita nei saggi di questo primo volume della rivista, intesa sia come processo cognitivo e linguistico, sia come progettazione di percorsi per facilitare l'intercomprensione; a Lisbona avevamo proposto un oggetto più complesso, l'*intercomunicazione*, che non mette l'accento solo sulla ricezione, la comprensione, ma anche su una produzione realizzata in modo da facilitare chi deve comprendere, ma l'idea non ha trovato il favore della comunità scientifica (Balboni, in Capucho *et al.* 2007).

Ci troviamo quindi, di fronte ad una relazione indubbiamente intenzionale, consapevole, con un oggetto abbastanza preciso, ma con un problema potenziale sul soggetto, sulla natura dello studioso dell'intercomprensione.

Nelle rivoluzioni filosofiche dal XVII secolo in poi è proprio la natura del soggetto che studia a costituire il problema epistemologico: gli uomini hanno sensi e ragione, e la ragione lavora sui dati sensoriali – e i dati sensoriali ci dicono che il sole gira intorno alla terra, che il delfino è un pesce, ecc. Per poter ridefinire la relazione soggetto/oggetto, Descartes è obbligato a ripartire proprio dall'unica cosa certa, non illusoria: *cogito, ergo sum*, definendo il primato del soggetto, che decide su che cosa e come pensare, e un secolo dopo Kant dà un ordine anche al "come", che consiste nella creazione di categorie universali. Nei secoli seguenti arriveranno Marx, secondo il quale lo studioso rivoluziona l'oggetto; Wittgenstein, che focalizza l'attenzione sul problema di denominare l'oggetto di studio; Derrida, che decostruisce sia la relazione sia l'oggetto per cercarne i veri significati – ma sono problemi che nei tre punti indicati sopra sono impliciti e che dunque non approfondiamo, perché questo non è un saggio sull'epistemologia generale, ma sull'epistemologia dell'intercomprensione.

2. Lo studioso (dell'intercomprensione) come creatore di modelli

Il punto “b” della lista vista sopra è quello che richiede un approfondimento.

Lo studioso di cui stiamo parlando è quello che in italiano chiamiamo *glottodidatta*, in francese *didactologue*, in inglese *language teaching researcher* – uno studioso che ha come oggetto della sua riflessione il modo per far maturare la *faculté de langage* sia nella lingua materna, sia in lingue non materne. L'intercomprensione rientra in questo “oggetto”: lo studioso vuole

- a. *conoscere il fenomeno* per il quale una persona, basandosi sulle proprie strategie cognitive sulla competenza comunicativa nella lingua materna e/o in altre lingue conosciute abbastanza bene, comprende testi in un'altra lingua, quasi sempre appartenente alla stessa famiglia tipologica della lingua materna;
- b. *definire obiettivi, contenuti, strumenti* per rendere più efficiente la *faculté d'intercompréhension*, intesa come parte della *faculté de langage*. Si può così ipotizzare un corso finalizzato allo sviluppo della sola *intercomprensione* oppure anche all'insegnamento di un modo di parlare/scrivere che faciliti la comprensione dell'interlocutore, come stiamo facendo in queste pagine dove usiamo strutture morfosintattiche presenti nelle varie lingue (ad esempio il pronome relativo “quale”, che ha omologhi nelle altre lingue romanze, anziché “cui”, che è solo in italiano), usando parole trasparenti (“comprendere” e “apprendere” al posto dei sinonimi opachi “capire” e “imparare”), privilegiando strutture testuali lineari ed esplicite, ecc. (è la prospettiva dell'*intercomunicazione*).

Lo studioso che si limita al punto “a” è uno studioso teorico, la cui finalità è la conoscenza: è il linguista; lo studioso di cui sto parlando – e credo che sia la maggior parte delle persone che appartengono a Redinter – è “a+b”, vuole conoscere il fenomeno ma ha una finalità operativa.

Abbiamo detto sopra che gli studiosi dell'intercomprensione sono passati dall'*osservazione* del fenomeno, processo che colloca il ricercatore all'esterno del fenomeno, alla prospettiva di *osservazione e causazione* nella quale l'osservazione ha come finalità quella di comprendere come causare intercomprensione, cioè dilatando l'intercomprensione a un numero sempre

maggiore di persone – immigrati, turisti, studenti, ricercatori ecc. – per poi osservare se questo miglioramento si realizza. Per fare questa operazione lo studioso deve creare dei *modelli* (così come questo termine è definito nella “teoria dei modelli” di Tarsky negli anni Trenta e da Vaughn nelle scienze “dure” dagli anni Cinquanta in poi): strutture concettuali che sono potenzialmente universali, valide in tutti i luoghi e in tutti i tempi¹. Ad esempio, un *modello* linguistico dice che in tutte le lingue compaiono verbo, soggetto, oggetto, e che le sequenze possibili di questi tre elementi sono 6: SVO: inglese, francese ecc.; VSO: ebraico, arabo ecc.; SOV: turco, hindi ecc.” e così via; sulla base di questo modello è possibile allo studioso di intercomprensione

a. *prevedere* che un francese, che privilegia SVO, avrà difficoltà nel comprendere un testo italiano, dove coesistono SVO, SOV, VOS, VSO, spesso con la ripresa interna dell'oggetto per mezzo di pronomi personali oggetto (che al femminile coincidono con gli articoli, creando ulteriore difficoltà);

b. *insegnare* a un italiano che se vuole essere intercompreso, deve usare SVO e non le altre sequenze (questo punto trasforma l'*intercomprensione* in *intercomunicazione*).

¹ Per definire un “modello” servono quattro “dichiarazioni” (in termini cognitivistici, una “dichiarazione” è una conoscenza espressa con una frase semplice il cui verbo è *è, comprende, è formato da, si divide in, ecc.*):

1^a dichiarazione: un modello è una struttura che include tutte le possibili realizzazioni del fenomeno descritto;

2^a dichiarazione: i modelli complessi sono gerarchici, si sviluppano in profondità; mentre un modello semplice, ad esempio il teorema di Pitagora, non ha bisogno di ulteriori modelli esplicativi, i modelli complessi, come quello di competenza comunicativa che vedremo in 3.1, include gruppi di altri modelli di livello inferiore – competenza linguistica, extralinguistica, ecc.; il modello di competenza linguistica si articola in competenza fonologica, lessicale, ecc;

3^a terza dichiarazione: i modelli sono forme di *conoscenza dichiarativa* che, interagendo con altri modelli, generano *conoscenza procedurale*: nel cognitivismo, sono forme di conoscenza che partono da una o più “dichiarazioni” e, attraverso il meccanismo logico *se... dunque...*, delineano conoscenza più complesse, che sono poi quelle necessarie per l'azione;

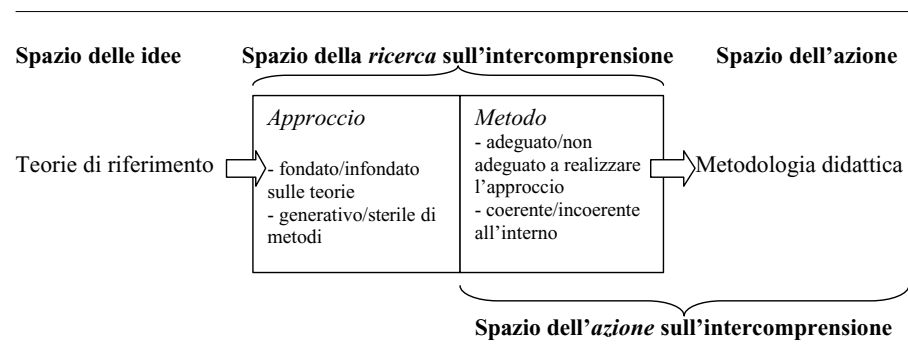
4^a dichiarazione: nelle *scienze teoriche* i modelli danno una conoscenza autotelica, finalizzata a se stessa (la linguistica vuole conoscere la natura e la struttura della lingua e il suo fine è solo questa conoscenza), mentre nelle *scienze operative*, che mirano ad una conoscenza finalizzata alla gestione di un processo (l'educazione linguistica, l'intercomprensione), i modelli generano *conoscenze procedurali* che governano dei comportamenti: “se la sequenza standard in inglese è SVO [questa è conoscenza dichiarativa], dunque devo dire *this is an apple* e non *an apple is this*” [conoscenza procedurale].

Per funzionare, cioè per generare comportamenti, un modello deve essere *affidabile* nei contenuti, cioè deve contenere informazioni vere, e deve essere *economico* in termini di struttura, cioè semplice da utilizzare.

Questi modelli servono per creare delle mappe concettuali sulle quali raccogliere e organizzare la conoscenza di un fenomeno e l'azione successiva per causarlo. E' quindi necessario, se si vuole costruire una *epistemologia*, una teoria della conoscenza, stabilire un *modello di organizzazione della conoscenza*: lo vedremo nel paragrafo che segue.

3. Un modello epistemologico di organizzazione della conoscenza sull'intercompreensione

Se accettiamo che lo studioso dell'intercompreensione ha due finalità, quella conoscitiva e quella operativa o causativa, il *modello* epistemologico per organizzare la conoscenza sull'intercompreensione può essere il seguente:



Un modello come questo permette di

- collocare *tutte le ricerche che sono state svolte fino a oggi sull'intercompreensione e tutte quelle future in uno dei quattro spazi*;
- rendere chiaro allo studioso, in primis, e anche ai suoi destinatari in quale area si colloca una ricerca – un libro, un saggio, un paragrafo
- affermare che gli studi che ci interessano come studiosi dell'educazione linguistica non sono solamente teorici, spazio esterno a sinistra, e non sono solamente operativi, spazio esterno a destra, ma focalizzano l'area centrale, anche se si può accentuare l'approccio o il metodo (secondo i significati che Anthony 1972 dà a questi termini²).*

² In realtà Anthony suddivide la conoscenza nella didattica delle lingue in tre livelli: approccio, metodo,

Diceva l'epistemologo illuminista Condillac che *une science est une langue bien faite*, e quindi è necessario chiarire i quattro elementi che formano il modello:

- teorie di riferimento*: sono di almeno quattro aree: scienze del linguaggio (soprattutto linguistica, sociolinguistica, pragmalinguistica e cinesica comparative) e della comunicazione (ad esempio gli studi sulla facilitazione della comprensione³); scienze neuro-psicologiche (soprattutto la psicologia cognitiva): molto dell'intercompreensione si basa su meccanismi come *script* e *frames* e su processi di *expectancy grammar*; scienze della cultura e della società: i parlanti nei fenomeni di intercompreensione appartengono a culture differenti e conseguentemente ci possono essere problemi di comunicazione interculturale; scienze dell'educazione, perché la prospettiva dell'intercompreensione è sempre quella del *lifelong learning*, dell'imparare a imparare. Chi studia i sistemi fonologici delle lingue romanze e li mette a confronto produce conoscenza *fondamentale* per l'intercompreensione, ma *non sta facendo ricerca sull'intercompreensione se non ne deriva conoscenza operativa, finalizzata a causare un'intercompreensione migliore*;
- l'approccio* è la filosofia di fondo dello studio di un fenomeno, in questo caso l'intercompreensione: che cosa è l'intercompreensione?, coincide con l'intercomunicazione? l'intercompreensione è solo tra lingue della stessa famiglia? l'intercompreensione si basa sul lessico o anche sulla morfosintassi, e in che rapporto tra i due elementi? che caratteristiche deve avere la persona che utilizza l'intercompreensione? Quale finalità ultime e quali obiettivi immediati può avere l'insegnamento di strategie di intercompreensione? eccetera.

Sono le domande di fondo. Le risposte devono trovare fondamento scientifico nel punto "a", ma la loro validazione e valutazione è interna allo spazio della nostra ricerca: non è il linguista o lo psicologo o il

tecnica; a nostro avviso, sebbene la sua idea di questa classificazione sia fondamentale, le tecniche non rientrano nella conoscenza specifica dello studioso di glottodidattica, ma fanno parte di tutte le didattiche, da quella della matematica al nuoto: sono un repertorio staccato dalle singole scienze e disponibili a ciascuna di esse.

³ Ad esempio, questo saggio, per facilitare la comprensione, usa il *corsivo* per evidenziare le parole chiave, come in "intercompreensione vs. intercomunicazione"; usa molti elenchi a., b., c. per articolare il pensiero; traduce i modelli in diagrammi, che attivano quella che Gardner definisce "intelligenza visiva" e non solo l'intelligenza "logico-matematica" propria di un saggio come questo; sull'uso dei diagrammi nella riflessione scientifica si veda Allwein, Barwise, J. 1996).

pedagogista che può dare le risposte, è lo studioso di intercomprensione, che decide come definire il suo oggetto specifico di ricerca⁴. Senza una riflessione sull'approccio, la ricerca si riduce a *bricolage* didattico;

- f. *metodo*: questo termine ha differenti connotazioni nelle varie lingue, ma in questo modello descrive la fase in cui le idee elaborate nella ricerca sull'*approccio* si traducono in progettazione operativa: attenzione alla parola: *progettazione*, da intendere come curricoli, obiettivi, contenuti, modelli didattici e relazionali, non *materiali* o altri strumenti didattici. Il metodo indica la via per tradurre l'approccio in azione didattica;
- g. *metodologia didattica*: questo spazio include il grande repertorio delle tecniche didattiche, dei supporti tecnologici, di metodologie come il tandem, il CIL ecc.: è un enorme deposito di attività, comune a molte delle aree di insegnamento, al cui interno l'autore di materiali didattici e l'insegnante scelgono quelle tecniche che possono realizzare il *metodo* in maniera coerente con l'*approccio*. Chi lavora solamente a livello di metodologia didattica non è uno studioso di intercomprensione, anche se il suo lavoro è essenziale per realizzarla. E' perfettamente possibile, e avviene, che uno studioso faccia materiali didattici: ma ha due ruoli differenti, fa due cose differenti.

Molti convegni, molti libri, molte riviste sull'intercomprensione presentano insieme ricerche su tutti e quattro gli spazi (mentre crediamo che i contributi puramente teorici e metodologici dovrebbero essere pochi, perché sono fuori del nostro spazio di ricerca) e sono collocati in un ordine che non sempre mette insieme i contributi della stessa natura epistemologica.

Non c'è alcuna *gerarchia di valore* tra i quattro spazi, tutti sono egualmente degni di interesse e di studio; ma, sebbene non gerarchizzati, i quattro spazi hanno una *sequenza* obbligatoria:

- gli approcci devono trovare fondamento scientifico nelle teorie di riferimento;
- i metodi devono essere coerenti con i principi definiti nell'approccio;

⁴ Questa affermazione è fondamentale sul piano epistemologico e distingue, nel nostro settore di interesse, tra il linguista applicato, che è e rimane un linguista anche quando "applica" la sua conoscenza all'insegnamento linguistico, e lo studioso dell'educazione linguistica (glottodidatta, *didactologue*, *langua teaching researcher*, ecc.), che ha una visione complessiva dei quattro settori di riferimento. Per questa ragione espressioni come *linguistique appliquée*, *applied linguistics*, *linguistica applicata* non ci sembrano epistemologicamente corrette.

- le metodologie didattiche devono essere coerenti con i metodi e con gli approcci di riferimento.

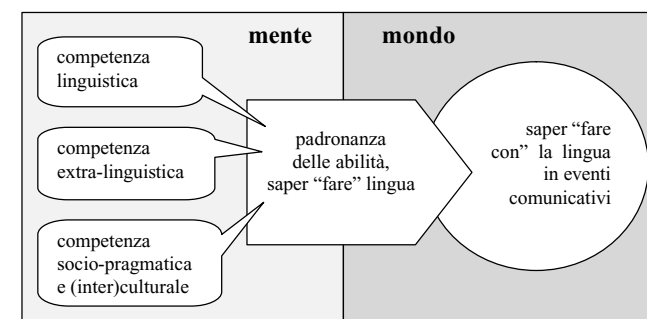
3.1 Un esempio di modello per la definizione dell'approccio

Facciamo un esempio di cosa significa usare modelli per porsi domande a livello di approccio, cioè nella teoria dello sviluppo e dell'insegnamento della facoltà di intercomprensione.

Per il nostro esempio, anche in questo caso basato su un diagramma, ci domandiamo:

- come è costituita la competenza comunicativa di una persona, cioè la base della sua potenziale capacità di intercomprensione?
- in quali elementi della competenza comunicativa ci sono punti di forza e punti di debolezza per l'intercomprensione tra chi conosce la lingua "x" e vuole interagire con parlanti di lingua "y", "z" ecc.?

In questo modello la competenza comunicativa ha due spazi: la *competence* (usiamo il termine di Chomsky, ma siccome i suoi studi focalizzano solamente la competenza linguistica, lo allarghiamo anche ai codici non verbali e alle competenze incluse nei *models of interaction* di Hymes 1972) è uno spazio mentale; attraverso le abilità linguistiche (che sono processi sia linguistici sia cognitivi) la competenza si traduce in *performance*, cioè nella capacità di agire nel mondo partecipando ad eventi comunicativi.



L'uso di un modello teorico, che in questo caso possiamo collocare nella teoria della comunicazione o, più in generale, nella semiotica umana, ci permette di disegnare una mappa degli studi necessari per avere risposte fondate sul fenomeno e sulla didattica dell'intercomprensione.

In questo caso, potremmo vedere che molti studi sono già disponibili sulla competenza linguistica, paragonando i quattro elementi fondamentali delle varie lingue (fonologia, morfosintassi, lessico, testualità) delle varie lingue in modo da individuare gli elementi trasparenti, che facilitano l'intercomprensione, e gli elementi opachi, che la rendono più difficile.

Ma questo modello ci mostra anche che cosa resta da studiare: ad esempio, esistono pochi studi comparativi di cinesica (il gruppo veneziano DICROM, Didattica dell'InterComprensione Romanza, sta lavorando in questo senso, come ad esempio in Caon 2010), e gli altri codici non verbali sono ancora più trascurati: prossemica, oggettistica, vestemica. E' utile ricordare che la cinesica, cioè l'uso dei gesti, è fondamentale nell'intercomprensione orale, perché per aiutare a comprendere spesso si usano gesti – ma questi cambiano da cultura a cultura: un brasiliano che a tavola vuol dire che il pasto è molto buono, può aggiungere alle parole in portoghese il gesto tipico del suo paese, che per un italiano significa “sono/sei omosessuale”, e siccome neurologicamente l'informazione visiva prevale su quella uditiva, l'intercomprensione gestuale crea una situazione imbarazzante...

Allo stesso modo la dimensione sociolinguistica (il passaggio da registro formale a informale, ad esempio) e quella pragmalinguistica (la forza più o meno marcata delle espressioni che realizzano gli atti comunicativi) sono assai poco presenti nella ricerca sull'intercomprensione, e i problemi di comunicazione interculturale lo sono ancora meno, anche se potenzialmente sono devastanti sul piano dell'intercomprensione (anche in questo il gruppo veneziano DICROM sta conducendo studi e proponendo strumenti).

Anche in questi studi bisogna utilizzare modelli di riferimento: nello studio sulla gestualità Caon, citato sopra, usa un modello che raccoglie tutti i possibili gesti in 5 macro-funzioni; negli studi sulla comunicazione interculturale tutti i possibili punti critici possono essere classificati in quattro macro-categorie (Balboni, 2007; un approccio differente che si può considerare è in Byram 2003).

L'importanza del ricorso a modelli è evidente, come abbiamo detto:

- a. permettono di creare una mappa concettuale (della competenza comunicativa, in questo esempio), in modo da vedere quali settori sono pienamente esplorati e quali sono ancora poco conosciuti, in modo da orientare la ricerca: se l'Ue avesse uno strumento epistemologico come questo, non chiederebbe più progetti operativi, manuali, corsi, CDRom, ma finanzierebbe la ricerca di base dei settori ancora poco

studiati, senza i quali solo l'intercomprensione scritta (e non tutta) è possibile;

- b. inducono gli studiosi a collocare la propria ricerca all'interno di categorie condivise da tutta la comunità scientifica, contribuendo alla chiarezza concettuale e facilitando lo scambio delle informazioni.

3.2 Un esempio di modello per la definizione del metodo

L'esempio precedente riguarda l'analisi linguistica e comunicativa, una dimensione molto presente nei convegni e nelle pubblicazioni sull'intercomprensione; ma nel passaggio dall'approccio, cioè dall'*idea* di competenza comunicativa per l'intercomprensione, al metodo, cioè alla traduzione in *progettazione* didattica, il rapporto epistemologico tra teoria e pratica si fa molto elastico. Ad esempio, con un percorso di “conoscenza procedurale” (come la chiama la psicologia cognitiva: *se... dunque...*) traiamo queste conseguenze dagli accenni che abbiamo fatto nell'esempio sopra:

- *se* il modello di competenza linguistica dice che in una lingua ci sono morfosintassi e lessico, su quali delle due dimensioni si imposta un progetto didattico di intercomprensione o, quanto meno, di *éveil à l'intercompréhension*
- *se* la teoria dei processi cognitivi su cui si basano le abilità linguistiche, che nel modello visto sopra sono il punto centrale, dice che per la comprensione è fondamentale il ruolo della *expectancy grammar* (basata sulla enciclopedia o conoscenza del mondo, quindi sulla dimensione visiva e contestuale, sugli *script*, sui *frames*, e su alcuni processi logici come ‘causa-effetto’ ecc.);
- *dunque* in un corso di intercomprensione si dovrebbe privilegiare il lessico, che crea *expectancy*, e non la morfosintassi;
- *dunque*, per attivare la *expectancy* si insegnerà allo studente a utilizzare molto la dimensione visiva, che disegna i contesti situazionali, allora l'esplorazione del para-testo (disegni, titoli, foto, video che accompagnano il testo) – e *dunque* in testi scritti usati per la didattica dell'intercomprensione saranno accompagnati da paratesto iconico, e i video orali non saranno solo inquadrature delle due *talking heads*, ma mostreranno il contesto situazionale.

Se consideriamo che, a livello di approccio, si devono definire i principi di intercomprensione che derivano dalle scienze del linguaggio e della

comunicazione, dalle scienze neuro-psicologiche, dalle scienze della cultura e della società e dalle scienze dell'educazione, ci rendiamo conto che l'esempio che abbiamo fatto, relativo alla competenza comunicativa, è solo uno dei tanti modelli da considerare per avere un quadro epistemologicamente completo; a livello di metodo, tutte le dichiarazioni contenute nell'approccio si interrelano, si integrano per produrre, con un processo *se... dunque...*, delle conoscenze procedurali che governano l'operatività, l'azione.

4. Conclusione

Non stiamo dicendo forse nulla di nuovo, molte di queste idee sono state realizzate nei progetti europei dagli anni Novanta in poi e nei pochi manuali per la didattica dell'intercomprensione; quello che crediamo sia nuovo è la logica epistemologica:

- a. definizione dei settori scientifici dai quali viene la conoscenza;
- b. definizione del tipo di conoscenza in due ambiti, approccio e metodo;
- c. legame di dipendenza (*se... dunque...*) tra ciascuna affermazione dell'approccio (fondata sul punto "a") e le conseguenti decisioni a livello di metodo; la chiave qui è *ciascuna: il processo di derivazione da metodo a approccio deve essere sistematico, non intuitivo o basato sulle esperienze didattiche correnti nell'insegnamento delle lingue seconde e straniera, come molto spesso avviene;*
- d. controllo sistematico che le scelte operative di metodologia didattica rimandino sistematicamente ai principi del metodo.

Una ricerca sulla natura e la didattica dell'intercomprensione diviene in questo modo *un système où tout se tient*, solido e con una struttura epistemologica, cioè di conoscenza, chiara ed esplicita.

Riferimenti bibliografici

Questo saggio applica all'intercomprensione una serie di modelli epistemologici che abbiamo elaborato dal 2000 a oggi; non citiamo tutti i saggi, ma solo quattro *cahiers* che sono stati pubblicati dall'editore Guerra di Perugia in spagnolo, inglese e francese (diamo i titoli sono in questa lingua):

- BALBONI P.E., *Nature épistémologique de la didactique des langues*, 2006; *La compétence communicative interculturelle: un modèle*, 2006; *Modèles opérationnels pour l'éducation linguistique*, 2007; *Didactique des langues et théorie des modèles*, 2010.
- ALLWEIN, G., BARWISE, J. (Eds.) (1996). *Logical Reasoning with Diagrams*: New York: Oxford University Press.
- ANTHONY E. (1972). Approach, Method and Technique. In: H. Allen & R. Cambell (Eds.), *Teaching English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill.
- BYRAM M. (Ed.) (2003). *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- CAON F. (2010). *Dizionario dei gesti degli italiani in prospettiva interculturale*. Perugia: Guerra.
- CAPUCHO F. et al. (Eds.) (2007). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: U.C. Editora.
- JAMET M.-C. (2007). *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Narr.
- HYMES D. (1972). Models of Interaction of Language and Social Life. In: J. J. Gumpers & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. New York, Holt: Rinehart & Winston.

Intercompreensão – Porquê e como?
– Contributos para uma fundamentação teórica na noção

Résumé

La pluralité des conceptions et des définitions de l'intercompréhension ouvre la voie au débat académique, essentiel à l'approfondissement des travaux dans ce domaine et à sa reconnaissance institutionnelle.

Dans notre article, nous essayerons de poser les fondements théoriques de l'intercompréhension, par rapport à ses relations avec les perspectives didactiques actuelles, au fonctionnement de la compétence discursive qui la soutient et aux mécanismes sous-jacents à ce processus spécifique. Finalement nous débattons le rapport entre intercompréhension et traduction.

Mots-clés: intercompréhension, compétence discursive, compétence *vs* processus, traduction

Abstract

The plurality of conceptions and definitions of intercomprehension paves the way for academic debate, which is essential to the deepening of the work in this area and its institutional recognition.

In this article, we'll try to lay the theoretical foundations of inter-comprehension, in its relationship with current pedagogical perspectives, with the functioning of discourse competence that supports it and with mechanisms underlying this specific process. Finally, we will discuss the relationship between intercomprehension and translation.

Key-words: intercomprehension, discursive competence, competence *vs* process, translation

1. Da necessidade de um debate teórico

A pluralidade das concepções e consequentes definições da IC abre um espaço de debate académico sobre as diferentes perspectivas actualmente em co-existência. Este debate é fundamental para o aprofundamento da noção e o seu reconhecimento alargado no âmbito da Didáctica das línguas: “reconnaître les différentes tendances et se positionner par rapport à elles, ce serait, peut-être une façon de rendre nos travaux plus faciles à cerner et de construire une identité basée sur les différents points de vue et perspectives” (Melo e Santos 2007: 616). Simultaneamente, o debate conduzirá, também, à clarificação das propostas das diferentes escolas, aprofundando as bases teóricas de cada perspectiva. Na verdade, se as definições são múltiplas, como já referimos, existe muito pouca literatura que nos permita fundamentar teoricamente cada uma dessas propostas, já que, na maioria dos casos, as definições surgem dispersas nos textos, raramente surgindo acompanhadas de um ferramental teórico de suporte.

Em 2004, na sequência da investigação realizada colectivamente no seio da parceria reunida à volta do projecto Eu&I, apresentámos uma proposta de definição de IC: “o desenvolvimento da capacidade de co-construir o sentido, no contexto do encontro entre línguas diferentes, e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta” (Capucho 2004: 86). Esta proposta tem, desde então, vindo a ser explorada no âmbito de outros trabalhos e projectos subsequentes. No contexto do Colóquio Diálogos em Intercompreensão, a existência de um grupo de autores que se filiam directa ou indirectamente a esta definição é referida por Melo & Santos (2007: 605): “il est possible, par exemple, de regrouper un bon nombre de textes dont les auteurs, directement ou indirectement en rapport avec le projet EU+I, partagent la définition proposée par Capucho”.

A necessidade de aprofundar esta proposta, desenvolvendo uma estrutura teórica de suporte, levou-nos, no decorrer dos últimos anos, a reflectir sobre o próprio fenómeno da IC e a propor uma fundamentação teórica coerente, que temos vindo a apresentar em alguns trabalhos publicados (cf. Capucho & Cox 2004, Capucho & Oliveira 2005, Capucho 2006^a, Capucho 2006b, Capucho 2006c, Capucho & Pelsmaekers 2008, Capucho 2008a, Capucho 2008b e Capucho 2008c, Capucho, 2008d).

Neste trabalho, revisitaremos esta fundamentação, tentando ainda explicitá-la e desenvolvê-la. Após a revisão da sua ancoragem didáctica, desenvolveremos a sua ancoragem do ponto de vista da teoria da Escola de

Genève e descreveremos o seu funcionamento enquanto processo. Finalmente, questionaremos a relação entre intercompreensão e tradução.

2. Ancoragem didáctica: a proposta do QECR

Do ponto de vista da sua legitimidade no campo da Didáctica das Línguas, a IC situa-se de forma bem clara nas propostas do QECR.

Se é verdade que, como referem Escudé e Janin (2010: 16), a intercompreensão não é explicitamente referida no texto do QECR, a verdade é que ela se enquadra totalmente na perspectiva de aprendizagem plurilingue prevista no âmbito desta obra de referência.

De facto, a IC está inscrita na própria concepção de plurilinguismo apresentada no QECR¹ (2001:11):

Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d’une langue ou d’un dialecte à l’autre, chacun exploitant la capacité de l’un et de l’autre pour s’exprimer dans une langue et comprendre l’autre². D’aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue *a priori* « inconnue », en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun.

Por outro lado, ela inscreve-se igualmente na possibilidade de prever, no âmbito de uma aprendizagem plurilingue, o reconhecimento – mesmo ao nível institucional – de competências parciais:

La reconnaissance « officielle » de compétences partielles peut aller dans ce sens [...] On aurait toutefois aussi intérêt à prendre en compte et à valider en tant que telle une compétence plurielle à même de jouer de plusieurs langues ou de plusieurs cultures. Traduire (ou résumer) d’une deuxième langue étrangère vers une première langue étrangère, participer à un échange oral plurilingue³, interpréter un phénomène culturel en relation à une autre culture sont des activités d’interaction ou de médiation (au sens donné ici à cette notion) qui ont leur place dans des pratiques effectives. À bien des égards, c’est aussi le profil plurilingue

¹ Do qual citamos a versão original francesa.

² O sublinhado é nosso.

³ O sublinhado é, ainda, nosso.

et pluriculturel et les capacités de gestion d'un tel répertoire que les certifications devraient également permettre d'apprécier et de valoriser. (QECR 2001: 133)

De uma forma ainda mais explícita: “La compétence partielle dans une langue donnée peut concerner des **activités langagières** de réception (mettre l'accent par exemple sur le développement d'une capacité de compréhension orale ou écrite)” (idem: 106). Ou ainda (ibidem):

Rien n'interdit de penser que ces visées particulières portant, à un moment donné, sur un secteur ou un type particulier de compétence, une mise en place ou un développement de compétence partielle, permettent l'installation ou le renforcement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle transversale. En d'autres termes encore, la poursuite d'un objectif partiel peut trouver place dans un projet d'ensemble pour l'apprentissage.

A própria fundamentação dos processos de IC pode ser encontrada na noção de competência comunicativa, tal como o QECR prevê (2001: 11)

[...] **l'approche plurilingue** met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent⁴. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné.

É, com efeito, no seio desta competência comunicativa, concebida como plurilingue e pluricultural (cf. idem: 129), que os processos de IC em contexto de interação encontram a sua explicação (idem: 105):

Autre trait d'une compétence plurilingue et pluriculturelle: ne consistant pas en une simple addition de compétences monolingues, elle autorise des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs tableaux. Il est possible de procéder à des changements de codes en cours de message, de recourir à

⁴ Mais uma vez, o sublinhado é nosso.

des formes de parler bilingue. Un même répertoire, plus riche, autorise donc aussi des choix, des stratégies d'accomplissement de tâches, reposant sur cette variation interlinguistique, ces changements de langue, lorsque les circonstances le permettent.

3. Ancoragem linguística: a noção de competência discursiva – QECR vs Escola de Genève

Para a fundamentação linguística dos processos de IC, afastar-nos-emos, no entanto, da noção de *competência comunicativa* do QECR, inscrevendo-nos antes numa noção bastante aproximada (mas conceptualmente díspar): a noção de *competência discursiva*, tal como ela é trabalhada no âmbito da Escola de Genève.

A nossa opção terminológica é intencional – ela provém do facto de, teoricamente, nos situarmos deliberadamente no âmbito da Análise do Discurso, de forma a fundamentarmos a nossa perspectiva em trabalhos de investigação conceituados no campo da Linguística (e não da Didáctica), apoiando-nos assim em todo o ferramental teórico produzido ao longo dos anos pela chamada “Escola de Genève”. Por outro lado, esta opção terminológica assenta na concepção da própria competência. Ao justificar a apelação “competência discursiva”, Roulet afirmava (1996: 53):

Il importe d'abord de préciser ce que j'entends par compétence discursive, d'autant que cette expression vous est sans doute moins familière que celle de compétence communicative (ou de compétence de communication), qui a dominé la didactique de ces vingt dernières années. Vous devez même vous demander s'il est bien utile d'introduire une nouvelle appellation. Je répondrai catégoriquement oui, dans la mesure où l'expression compétence de communication tend à être utilisée et comprise, en linguistique comme en didactique, de manière trop restrictive, excluant des dimensions textuelles⁵ fondamentales du discours [...].

Assim, e ainda segundo Roulet (idem: 54) a expressão competência discursiva “obliga à prendre en compte, dans la définition des objectifs de l'enseignement-apprentissage d'une langue, la dimension centrale de la

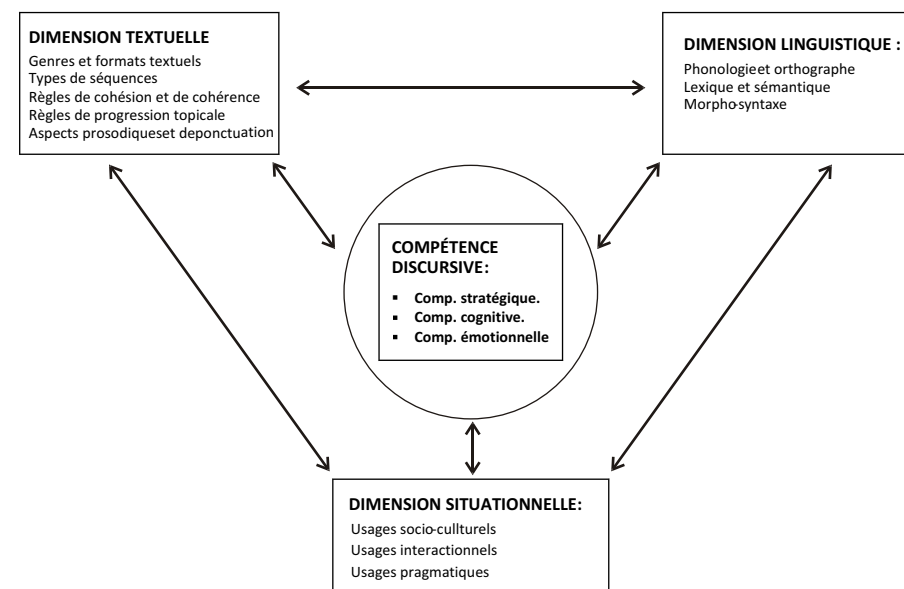
⁵ Na perspectiva do QECR, publicado posteriormente a esta citação de E. Roulet, estas dimensões surgem sob a designação de “competência discursiva”, o que, na nossa perspectiva, é ambíguo, dado que o discurso ultrapassa a simples dimensão textual.

maîtrise de la construction du discours (en production comme en interprétation)”, sendo que o discurso é visto como um termo genérico “pour désigner tout événement de communication verbale, qu’il soit dialogique ou monologique, oral ou écrit, littéraire ou non littéraire, dans ses dimensions linguistiques, textuelles et situationnelles.” (ibidem). Notaremos ainda que a aquisição desta competência em meio escolar implica “outre une approche multidimensionnelle du discours [...], une conception intégrée de l’enseignement apprentissage de la langue maternelle et des langues secondes [...]” (idem: 55), ou seja implica, tal como a concepção do QECR, uma perspectiva plurilingue da competência.

Mais tarde, em Roulet et al. (2001) a mesma competência discursiva é definida como a competência de compreender e de produzir discurso.

Esta concepção multidimensional do discurso permite incluir, na análise pormenorizada das componentes da competência discursiva, todas as dimensões incluídas na concepção do QECR (linguística, sociolinguística e pragmática, com todas as suas subcomponentes), cuja estrutura sistémica será, no entanto, diferente. Desenvolveremos, assim, pormenorizadamente todo o quadro teórico em que inscrevemos a noção de IC, estabelecendo as diferenças entre este e a concepção do QECR, antes de analisarmos o funcionamento do processo que a constitui. Assim, tornar-se-á claro que, ao falarmos de competência discursiva, não nos estamos a referir a “une composante de la compétence pragmatique selon le CECR” como o interpretam Degache & Melo (2008: 11) – o que reduziria a noção a uma componente da competência pragmática, ela mesma componente da competência comunicativa – mas a ter em conta uma competência muito mais geral, englobante e multidimensional.

Apresentamos, assim, de novo o esquema de base da competência discursiva, tal como o vimos a desenvolver ao longo dos anos e na sua versão de 2008c.



No centro deste esquema, encontra-se a competência discursiva. Enquanto competência, ela é definida como “de la connaissance en action” (Perrenoud 1998). Trata-se, assim, da capacidade de mobilizar adequadamente, num contexto concreto de acção comunicativa (recepção e/ou interacção discursiva), conhecimentos multidimensionais. Assim, não distinguiremos sub-competências diversas (contrariamente à proposta do QECR), mas sim dimensões onde os conhecimentos se organizam de forma a ser utilizados na acção. No nosso modelo, o carácter multidimensional da competência discursiva não repousa, pois, numa diversidade de competências (ou de sub-competências), mas sim na pluralidade tipológica das dimensões dos conhecimentos em que repousa e que o seu desenvolvimento progressivo requer. Dado que a competência é plurilingue e pluricultural (como já referimos anteriormente), estes conhecimentos provêm tanto da língua materna (e do contexto sociocultural que lhe está subjacente) como das línguas estrangeiras (e dos respectivos contextos socio-culturais) com as quais o indivíduo teve contacto (em maior ou menor grau). As dimensões são, pois, por definição, plurilingues e pluriculturais.

Distinguimos, neste esquema, três tipos de dimensões:

- A dimensão linguística, que contém conhecimentos sobre diferentes sistemas linguísticos e sua organização, incluindo aspectos que dizem

respeito à fonologia (na vertente oral), à ortografia (na vertente escrita), ao léxico, à semântica, à morfologia e à sintaxe. Trata-se pois de um conhecimento da(s) língua(s) na pluralidade das suas componentes

- A dimensão textual, cujos conteúdos se prendem com a gramática textual, nas suas diversas vertentes, tanto orais como escritas. Assim, nesta dimensão situamos conhecimentos sobre géneros e sequências textuais (cf. Adam, 1992, 2001), formatos textuais (em que a componente icónica dos textos escritos tem uma relevância especial), regras de coesão, coerência e progressão topical e ainda pontuação ou elementos prosódicos (no caso específico dos textos orais). Nesta dimensão, integramos pois não só conhecimento de natureza linguística mas também aspectos paraverbais e não-verbais.
- A dimensão situacional, onde distinguimos conhecimentos sobre usos socio-culturais (sociolinguísticos – como por exemplo as formas de delicadeza linguística –, mas também, de uma forma geral, socio-discursivos, compreendendo usos não verbais – como, por exemplo, os códigos de “boas maneiras” – ou paraverbais, como o silêncio ou o riso), pragmáticos (ligados à funcionalidade dos recursos linguísticos e textuais, à intencionalidade da comunicação, às finalidades discursivas, aos implícitos, pressupostos e subentendidos; estes conhecimentos provêm, fundamentalmente, da experiência do sujeito enquanto locutor integrado em situações de interacção) e interaccionais (que se prendem com rituais de abertura e fechamento das interacções, regras de “turn-taking” (cf. Sacks et al. 1974) e de gestão da interacção). Os conhecimentos integrados nesta dimensão não provêm apenas de situações de aprendizagem linguística, mas são resultados de toda a experiência interaccional do indivíduo. São de natureza marcadamente cultural e são constituídos por elementos de ordem verbal, paraverbal e não-verbal.

Tal como as setas bi-direccionais indicam, estas três dimensões não são, de forma alguma, estanques e encontram-se permanentemente em interacção. A mobilização dos conhecimentos integrados nas três dimensões faz-se através de um vaivém contínuo entre elas, combinando, de forma sistemática, informações provenientes de um ou de outro domínio. A sua distinção é pois meramente metodológica, permitindo apenas a caracterização de todos os recursos que cada indivíduo utiliza para compreender e/ou produzir discurso.

No que diz respeito à própria competência discursiva, elemento central do esquema, ela é o resultado da influência de três componentes de base: a componente cognitiva, a componente estratégica e a componente emocional. Caracterizámos em publicações anteriores (cf. Capucho & Cox 2004: 88) estas componentes intrínsecas, tendo apenas alterado a designação relativa à componente emocional (anteriormente designada *componente afectiva*), dado incluirmos os afectos no campo mais vasto das emoções. A mesma opção é realizada pelo *High level group on multilingualism* (2007: 20), que refere a necessidade do desenvolvimento de investigação empírica no âmbito do papel dos “emotional factors in acquiring multilingual competence (e.g. the relevance of contacts, attitudes, motivation, self-awareness, music, sports etc.).” Aos factores aqui enumerados, acrescentaremos ainda as representações individuais e colectivas sobre a Língua e as línguas.

Sublinharemos novamente ainda que a competência discursiva, tal como a caracteriza Auchlin (1991, 1996) é um sistema fundamentalmente dinâmico, marcado por capacidades de auto-regulação (a adaptabilidade a novas situações por influência das componentes cognitiva e estratégica, o que permite, entre outros factos, a existência de “intuições finas”), ressonância (sofrendo influências do contacto com outras competências discursivas, por efeito das componentes emocional e cognitiva) e permanente evolução (evoluindo de estágio para estágio, a partir da integração de elementos nas diferentes dimensões).

Finalmente, esta competência enforma e determina as capacidades comunicativas de cada sujeito falante, ao nível de todas as actividades discursivas – recepção, produção, interacção e mediação, orais ou escritas.

4. Competência discursiva e intercompreensão

Esta competência discursiva, plurilingue e pluricultural está na base da realização de processos de intercompreensão, mesmo quando estes ocorrem de forma inconsciente. Tais processos dependem do transfert de dados já existentes, a partir da mobilização de conhecimentos inseridos no seio das três dimensões consideradas, possibilitando o desenvolvimento de sinergias interlinguísticas. Assim, face a uma língua desconhecida (ou pouco conhecida), cada indivíduo utilizará conhecimentos de outras línguas (quer do ponto de vista puramente linguístico, quer textual ou situacional), de forma a construir inferências, que lhe permitirão uma aproximação ao sentido.

Os dados provenientes da dimensão linguística são, naturalmente, os mais utilizados pelos sujeitos, sobretudo no que diz respeito à transparência lexical. É, pois, esta transparência que se encontra frequentemente na base de processos de intercompreensão e que tem vindo a ser explorada no contexto de uma grande número projectos visando a intercompreensão entre línguas da mesma família (nomeadamente as línguas românicas). Conjugada com a análise do co-texto das ocorrências, esta transparência constitui a base de muitas actividades de intercompreensão efectiva.

No entanto, quando os dados linguísticos não são suficientes para aceder ao sentido, ou quando se pretende confirmar hipóteses de interpretação dos mesmos, o indivíduo poderá rentabilizar outros conhecimentos, para atingir os seus objectivos.

De facto, mesmo no caso de línguas distantes do ponto de vista lexical, morfológico ou sintáctico, os constituintes da dimensão textual são intrinsecamente comuns a toda uma pluralidade de línguas (nomeadamente as que partilham uma mesma forma gráfica, mesmo que o alfabeto seja diferente), tanto ao nível dos processos de coerência e de coesão como nos aspectos de formatação textual; são esses aspectos translinguísticos que condicionam outros níveis da gramática textual (Bronckart 2008: 40). O reconhecimento desses constituintes textuais comuns, que são, assim, independentes da especificidade linguística, pode constituir um precioso auxiliar para a formulação de hipóteses de sentido.

Da mesma forma, os conhecimentos inseridos na dimensão situacional podem ser mobilizados – a centração sobre as especificidades situacionais, tanto ao nível socio-cultural como pragmático e interaccional, abre caminhos de acesso ao sentido. A consciência da existência de rotinas e rituais sociolinguísticos permite a criação de inferências: em muitas interações sociais é o contexto que determina o dito, sobretudo em situações correntes do dia-a-dia ou no âmbito da comunicação institucional (cf. Sarangi & Roberts 1999). Ao nível dos usos pragmáticos, uma competência discursiva plurilingue permite a interpretação das intenções elocutórias e perlocutórias do sujeito falante, mesmo quando a descodificação imediata da forma linguística não é possível. Do mesmo modo, as regras de gestão interaccional podem constituir indícios preciosos, nomeadamente na estreita relação existente entre esta e a co-construção de estatutos e de papéis sociais.

Por outro lado, é sobretudo ao nível da dimensão situacional que os dados provenientes da observação de formas discursivas paraverbais e não verbais se tornam essenciais. Se concebemos a comunicação como um processo

social e comportamental permanente, ela torna-se um “todo integrado” (cf. Winkin 1981), em que os diferentes modos de comportamento interagem sistematicamente. É, pois, fundamental reavaliar o contributo da comunicação não-verbal no contexto da intercompreensão. Autores como Merhabian (1971), Birdswhistell (1970) e Le Roux (2002) apontam para o papel preponderante dos comportamentos não verbais em situações de comunicação face-a-face, considerando todos estes autores que os meios não verbais contribuem em mais de 60% para a produção do sentido. Estes estudos parecem-nos de importância primordial na análise dos processos de intercompreensão, dado que a ausência de descodificação dos dados linguísticos pode ser, assim, compensada por uma interpretação dos dados não-verbais, de forma a possibilitar a compreensão de mensagens aparentemente opacas.

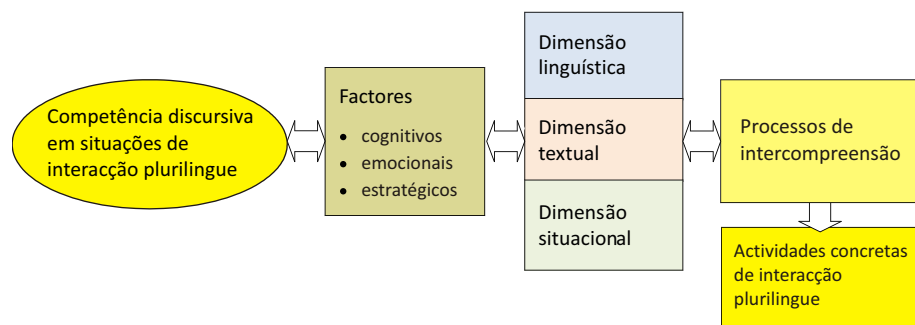
Deste modo, a investigação sobre a temática da intercompreensão – e, consequentemente, as suas aplicações pedagógicas e didácticas – deverá ter em conta a influência sistémica dos aspectos mencionados. Do ponto de vista metodológico, será necessário avaliar o papel de cada uma das dimensões da competência discursiva nos processos de criação do sentido, tendo, no entanto, em conta que é a sua acção integrada que abre as vias de acesso à interpretação.

5. A Intercompreensão como processo: uma proposta de descrição

A diversidade de definições de intercompreensão tem vindo a ser largamente referida por vários autores (cf. Santos, neste mesmo volume) e prende-se fundamentalmente com a diversidade de escolas ou de disciplinas de ancoragem dos diferentes trabalhos até agora desenvolvidos. Para além de uma base de entendimento comum ou da produtividade epistemológica dessa mesma diversidade teórica, é essencial que cada abordagem se fundamente num quadro coerente de conceptualização, que permita a discussão científica e possa fundamentar as diferentes aplicações pedagógicas da noção.

Assim, pensamos ser útil precisar e aprofundar a definição que apresentámos em 2004 e que temos vindo a desenvolver desde então. Na nossa concepção, “o desenvolvimento da capacidade de co-construir o sentido [...]” constitui um processo específico. Não se trata de uma competência específica, nem de uma capacidade para sempre definida, mas sim um processo que se desenvolve no decorrer de actividades concretas situadas no encontro inter-linguístico, e cujos resultados vão “alimentar” a competência discursiva dos

sujeitos, enquanto sistema fundamentalmente dinâmico (tal como a caracteriza Auchlin, já referido anteriormente). Este processo situa-se no contexto de situações de interacção plurilingue. Retomamos, desta forma, a última versão do esquema explicativo do processo (cf. Capucho 2008c), que reformularemos ligeiramente:



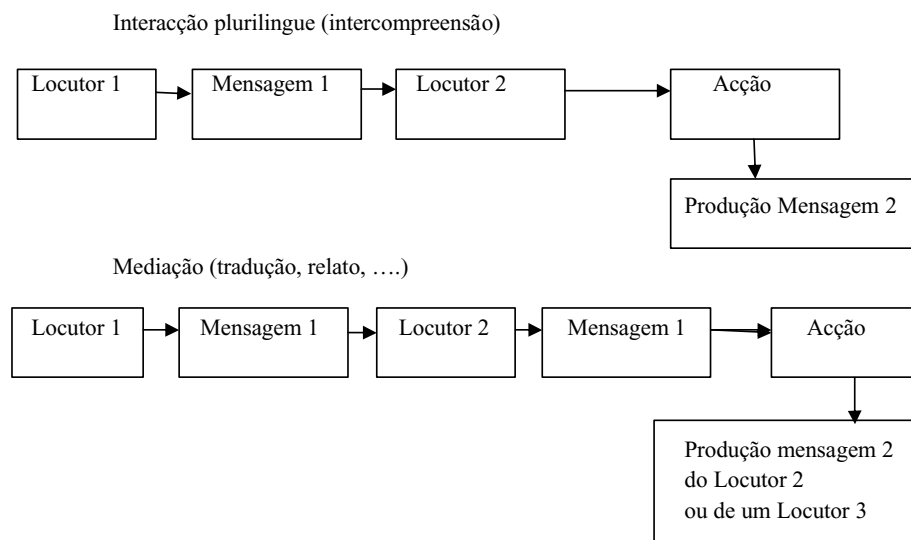
Se, por definição, situamos a intercompreensão “no contexto do encontro entre línguas diferentes”, ela implica também “fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta”. Situá-la-emos, então, no âmbito das situações de interacção. A noção de interacção, tal como é definida no Quadro Europeu Comum de Referência, pressupõe, simultaneamente, actividades de recepção e de produção – neste contexto, a recepção é realizada no âmbito de uma língua estrangeira e a produção (no seu sentido mais lato, implicando todo o tipo de produção discursiva) é realizada em língua materna ou através de formas comunicativas não-verbais. O conceito de “uso pragmático” associado a “situação comunicativa concreta” remete-nos para o domínio co-accional – mais do que “agir sobre o outro”, trata-se de “agir com o outro”. Assim, as situações específicas aos processos de intercompreensão serão situações de interacção plurilingue, ultrapassando o quadro inicial de desenvolvimento da noção, que se centrava apenas em situações de recepção.

Nestas situações, a competência discursiva do sujeito falante, potenciada pelas suas componentes intrínsecas (factores cognitivos, estratégicos e emocionais), permite-lhe a mobilização dos dados existentes nas três dimensões (linguística, textual e situacional), de forma a realizar processos de intercompreensão, no decorrer de actividades comunicativas concretas. Por sua vez, estes processos permitem a entrada de novos dados no seio das três dimensões. Sobre a acção dos factores já mencionados, tais dados

vão permitir o desenvolvimento da própria competência discursiva. Assim, a intercompreensão torna-se simultaneamente resultado da competência discursiva e fonte do seu desenvolvimento.

6. Intercompreensão e tradução

A concepção de intercompreensão que acabamos de apresentar permitirá uma resposta à questão muitas vezes levantada (cf. Castellotti 2007, Tavares 2007) das suas relações com as actividades de mediação, nomeadamente com a tradução. Ao colocar a intercompreensão no âmbito das situações de interacção plurilingue, distanciamo-nos claramente das situações de mediação. Nas primeiras, a recepção de mensagens em língua estrangeira leva à realização de acções com o outro, sem retoma da mensagem recebida. Nas segundas, por definição, o sujeito torna-se mediador da mensagem para outros, ou seja, retoma a mesma mensagem e explicita-a numa língua outra ou reformula-a na mesma língua. Nestas situações, a explicitação da mensagem é indispensável ao prosseguimento da relação comunicativa, enquanto, no caso da interacção, a explicitação da mensagem está ausente do quadro da relação. Esquemáticamente, a diferença será a seguinte:



Tal como é perceptível pela comparação dos dois esquemas, a grande diferença entre as duas situações é que a mediação implica sempre a reprodução (mais ou menos fiel, mais ou menos reformulada) da mensagem 1, por parte de um locutor 2, enquanto na situação de interacção, a recepção da mensagem leva imediatamente à acção. É certo que, neste caso, essa acção poderá ser um pedido de reformulação da mesma, quando esta não foi suficientemente entendida. O diálogo seguinte, extraído de uma sequência de chat plurilingue (Melo, 2006: 417), ilustra este tipo de acção:

1. [MiguelL] si sabeis chistes contadlos en el salon amarillo
2. [bogdana] chistes contadlos =?
3. [MiguelL] decir chistes
4. [MiguelL] pero no sé decir chiste en francés
5. [bogadana] ah!
6. [MiguelL] historias q hacen reir
7. [bogdana] je crois que j'ai compris

A mensagem 1 é reformulada, não pelo locutor 2, mas sim pelo locutor 1, com a finalidade de permitir, ao seu interlocutor, o acesso ao sentido, assegurando deste modo a continuação da interacção em curso.

A diferença mencionada é essencial, porque se prende com os objectivos subjacentes às duas situações, que são bem distintos:

- no caso da interacção, trata-se de um evento comunicativo centrado na relação entre os locutores. O locutor 2 acede ao sentido com a finalidade de interagir (de agir com) o locutor 1. O enfoque da situação não é a mensagem em si, mas a relação estabelecida entre os dois locutores.
- no caso da mediação, o que está realmente em jogo, na relação entre L1 e L2, é a mensagem propriamente dita. A finalidade da interacção estabelecida entre estes dois locutores é a transmissão da mensagem (reformulada em língua 1 ou em língua 2) para um L3 (ou para o locutor 2, que dela fará uso para uma finalidade outra que a de interagir com o locutor 1).

Compreende-se assim a distinção entre os processos metacognitivos que as duas situações implicam. No caso da interacção plurilingue, o acesso ao

sentido pode basear-se em aproximações mais ou menos fiéis – a partir do momento em que o locutor 2 compreende a finalidade pragmática do dito do seu interlocutor, mesmo sem recurso a qualquer tradução explícita (“je crois que j’ai compris” escreve apenas a locutora [bogdana], na interacção acima transcrita), a relação pode ser mantida com sucesso. Aliás, no contexto da interacção plurilingue, o acesso ao sentido é resultado da própria interacção discursiva, dado que ambos os interlocutores podem colaborativamente negociar os problemas surgidos, exercendo algum controle sobre o dito. No caso da mediação, a fidelidade à mensagem é essencial, dado que é esta que está no centro da actividade comunicativa – há que garantir a sua transmissão, em muitos dos casos a um “terceiro”, através de processos de tradução ou de reformulação, sem que, na maioria dos casos, o sentido seja negociado com o produtor da mensagem.

Intercompreensão e tradução são, pois, actividades distintas, que implicam processos distintos. É certo que a intercompreensão pode constituir um primeiro momento de acesso ao sentido, no âmbito de actividades de tradução, mas ela não é suficiente – os processos de tradução são, obrigatoriamente, mais desenvolvidos, mais precisos, implicando, para além da compreensão parcial do dito, a descodificação lexical da mensagem. Por vezes, aliás, a tradução não implica a interpretação da mensagem – recentemente, no decorrer de um debate na *Conférence “Langues Romanes” Traduction-Multilinguisme-Construction Européenne*, um experiente e conceituado tradutor da Comissão Europeia confessava não compreender muitos dos textos que traduzira ao longo da vida. Por mais surpreendente que tal confissão nos pareça, ela é compreensível, porquanto é possível estabelecer laços de descodificação lexical sem conhecimento conceptual dos mesmos, sobretudo no caso das traduções altamente especializadas. Nestes casos, o tradutor pode limitar-se a reconstituir a mensagem e deixar ao destinatário da tradução o processo de interpretação da mesma.

Esta distinção torna-se vital nas aplicações pedagógicas da intercompreensão, tanto ao nível das actividades didácticas como ao nível das actividades de avaliação. Ensinar ou avaliar a intercompreensão através de actividades de tradução é confundir processos, desvirtuando a especificidade da situação comunicativa.

7. Um debate em aberto

Revisitámos, assim, as bases teóricas do modelo de intercompreensão que temos vindo a propor, relacionando-o com as abordagens pedagógicas e linguísticas que lhe estão subjacentes e explicitando o funcionamento dos mecanismos que permitem a realização deste tipo de processos.

Temos consciência, porém, que a nossa proposta não é a única possível e acreditamos que há que estabelecer um diálogo constante entre as diferentes perspectivas teóricas, não no sentido de encontrar uma definição e uma abordagem única que seria a “verdadeira”, mas sim para permitir fornecer à intercompreensão uma sólida base de reflexão científica que legitime as práticas que desenvolvemos e, consequentemente, lhe assegure o reconhecimento institucional que procuramos.

Bibliografia

- BIRDSWHISTELL, R. L. (1970). *Kinesics and Context: Essays on Body-Motion Communication*. London: Allen Lane.
- BRONCKART, J.-P. (2008). La actividad verbal, las lenguas y la lengua- reflexiones teóricas e didácticas. In: A. Camps, Ma. Millian (Eds), *Miradas y Voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 27-43). Barcelona: Grao.
- CAPUCHO, F. (2004). Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (socio)linguistas. In: F. L. da Silva & K. Rajagopalan (Eds), *A linguística que nos faz falhar* (pp. 83-87). Unicamp, São Paulo: Parábola Editorial.
- CAPUCHO, F. & COX, I. (2004). Eu&I – Pioneer Experimentation in Intercomprehension Methodology. In: *Best practices of learning less widely-used languages in multicultural and multinational Europe* (pp. 87-91). Vilnius: Lietuvių Kalbos Instituto Leidykla.
- CAPUCHO, F. & OLIVEIRA, A. M. (2005). Eu&I – On the Notion of Intercomprehension. In: A. Martins (Ed.), *Building Bridges: European Awareness and Intercomprehension* (pp. 11-18). Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- CAPUCHO, M. F. (2006a). A noção de Intercompreensão: para uma Europa multilingue e multicultural. In: R. Bizarro & F. Braga (Eds.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras, Reflexões, Estudos e Experiências* (pp. 257-261). Porto: Porto Editora.
- CAPUCHO, M. F. (2006b). Para uma Europa multilingue: Intercompreensão e Metodologia das Línguas Vivas. In: R. Bizarro (Org.), *A Escola e a Diversidade Cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e Educação* (pp. 207-215). Porto: Areal Editores.
- CAPUCHO, M. F. (2006c). Multilingual development in Lifelong learning. *Competition Strategies in Higher Education*. Sofia: IBS Press, 317-324.
- CAPUCHO, M. F. & PELSMAEKERS, K. (2008). Au-delà des familles de langues : le projet EU&I. *Langues Modernes*, 1/2008, Paris : APLV, 75-80.
- CAPUCHO, M. F. (2008a). Intercomprehension: A Way to Multilingual Europe. In: D. Köksal (Ed.), *Reflecting on Insights from ELT Research, Selected papers, From the Fourth International ELT Research Conference “Reflecting on Insight from ELT Research”, 26-28 May 2005, Çanakkale, Turkey* (pp. 3-14). Ankara: Nobel YayınDağıtım.
- CAPUCHO, M. F. (2008b). Does it all make sense? – Studies in Discourse Analysis, the CEFL and Intercomprehension Practices: coherent synergies or utopia? In: D. Köksal & I. H. Erten (Eds.) *Reflecting on Insight from ELT Research: Selected Papers* (ELT Research Conference Series). Çanakkale, Turkey. (CdRom).
- CAPUCHO, F. (2008c). L’intercompréhension est-elle une mode? Du linguistecitoyen au citoyenplurilingue. *Revue Pratiques* n° 139/140 – Linguistique populaire? Cresef, 238-250.
- CAPUCHO, F. (2008d). Intercompreensão – da recepção multilingue à interação multilingue. Implicações da Intercompreensão para a Educação Plurilingue. In: M. Silva e Silva & J. Silva (Eds.), *Actas do Colóquio de Didáctica das Línguas-Culturas: Implicações didácticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras*. Universidade do Minho (Portugal) – ISBN 978-989-20-1299-5 – <http://www.tdlc.eu>.
- CASTELLOTTI, V., (2007). L’intercompréhension est-elle soluble dans l’éducation plurilingue ? In: F. Capucho, A. Alves, P. Martins, Ch. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão (2ª edição – CdRom)* (pp. 571-584). Lisboa: Universidade Católica.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. (2007). *Final Report – high level group on multilingualism* [online http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf, consultado em 10 de Maio 2009].
- LE ROUX, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*. vol. 13, nº 1, p. 43.
- MELO, S. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilingues em chat*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Texto disponível online em: <<http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2007001006>>.
- MEHRABIAN, A. (1971). *Silent Messages*. Belmont, California: Wadsworth.
- ROULET, E. (1996). La grammaire et l’analyse du discours dans l’enseignement-apprentissage de la compétence discursive. In B. Mantecom & F. Zaragoza (Eds.),

- La gramatica y su didactica* (pp. 53-66). Malaga: Miguel Gomez Ediciones.
- ROULET *et al.* (2001). *Un Modèle et un Instrument d'Analyse de l'Organisation du Discours*. Berne: Peter Lang Publishing.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. *Language*, 50 (4), 696-735.
- SARANGI, S. & ROBERTS, C. (1999). *Talk, Work and Institutional Order – Discourse in Medical, Mediation and Management Settings*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- TAVARES, C. F. (2007). L'intercompréhension est-elle soluble dans la communication? In F. Capucho, A. Alves, P. Martins, C. Degache, & M. Tost (Eds.), *Diálogos em intercompreensão* (pp. 585-596). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- WINKIN, Y. (Org.) (1981). *La nouvelle communication*. Paris: Seuil.

Pierre ESCUDÉ
IUFM, Université de Toulouse (France)

Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste français Jules Ronjat (1864-1925)

Resumo

O termo intercompreensão designa um promissor campo da didáctica e da linguística, em particular numa Europa multilíngue. Mas, de onde surgiu este termo? Em que contexto foi cunhado? Como foi possível a um linguista internacionalmente aclamado fazê-lo emergir, em 1913, num panorama das ciências da linguagem que era – nomeadamente em França – consideravelmente obscurecido por um discurso nacionalista? O estudo da origem e contexto de emergência do termo intercompreensão permite desocultar as suas premissas. A língua não é uma disciplina como as outras. Usamos diversas línguas, aprendemo-las, mas as línguas são, antes de mais, inerentes ao nosso ser. No mundo actual, as nossas comunidades de trabalho e de vida são cada vez mais compostas por indivíduos plurilíngues. O contacto entre línguas tornou-se a norma. *Didactizar* este contacto é uma urgência política e pedagógica. As respostas fornecidas por Ronjat, há um século, são de grande actualidade: bilinguismo precoce, envolvendo as línguas mais frágeis – mas mais afectivas – e intercompreensão parecem as duas modalidades mais promissoras. O percurso epistemológico que propomos neste estudo permitirá, esperamos, avançar no campo inovador da intercompreensão, sem ingenuidade, mas com decisão.

Palavras-chave: intercompreensão, romanístico, contexto político, nacionalismo, bilinguismo, plurilinguismo, poliglossia

Abstract

The word intercomprehension refers to a most promising didactic and linguistic field, especially in our multilingual Europe. But what did the word intercomprehension originate in? In what context was it coined? For what reason did it become possible for an internationally acclaimed linguist to bring it to light in 1913, within a panorama of linguistic sciences that was – particularly in France – considerably obscured by

nationalistic discourse? Studying the origin and the context of the emergence of the word *intercomprehension* brings forth its implicit stakes. Language is not a subject like any other. We use various languages, we learn them, but languages are first and foremost consubstantial with our very being. In today's world, our working or living communities are increasingly composed of multilingual individuals. Contact between languages has become the norm. *Didacticizing* this contact between languages is a matter of the utmost political and pedagogical urgency. The answers provided by Ronjat a century ago are more topical than ever: early bilingualism focused on the most fragile – and the most affective – languages as well as *intercomprehension* seem to be the two most promising methods. The epistemological detour we propose in this study will hopefully help to make progress on the innovative field of *intercomprehension*, decisively albeit without naïve optimism.

Keywords: *Intercomprehension*, romanistic, political context, nationalism, bilingualism, plurilingualism, polyglossia

1 La création scientifique du monolinguisme en France : un contexte politique complexe

Une étude récente de Marie-Christine Jamet (Jamet, 2009) met à jour une première généalogie des emplois du terme d'*intercompréhension*. On ne saura jamais assez insister sur l'importance fondamentale d'un tel travail sur l'*intercompréhension*, cette discipline nouvelle et promise déjà à un bel avenir au carrefour de la linguistique et de la didactique. Car, discipline ou méthodologie, l'*intercompréhension* avance sans pour autant se soucier d'un espace conceptuel qui la fonderait scientifiquement, ni de celui d'une pratique scolaire, universitaire ou généralisée dans la population, qui lui donnerait une assise expérimentale et légitimerait son fonctionnement ou ses ambitions – notamment institutionnelles.

La quasi totalité des inventions didactiques *intercompréhensives* vient d'Europe. Or, l'espace politique européen est celui de nations ayant été fondées sur l'identification forte à des langues données souvent comme étanches entre elles, à des représentations identitaires, à des frontières géographiques, historiques, linguistiques de longue durée. Aussi, revenir aux origines de ce qu'est l'*intercompréhension* et au contexte de l'apparition de ce terme, en France à la veille de la première Guerre mondiale, permettrait de rappeler ce qu'est le soubassement initial de la discipline et de contribuer à éclairer bon nombre des champs de recherche actuels et à venir.

1.1. Les conditions d'émergence du terme d'*intercompréhension* et de son attestation

Le grand mérite de l'étude de Marie-Christine Jamet est de décrire la généalogie de l'emploi du terme d'*intercompréhension*. Ses travaux consistent à analyser dans les dictionnaires de langue française les apparitions et les définitions de ce terme.

1.1.1. Apparition de la première définition

C'est en 1975 que pour la première fois apparaît, dans le *Grand Larousse de la langue française*.

« une définition plus précise donnant une mention vague de la date d'apparition, et une citation d'un linguiste faisant autorité, Dauzat, citant à son tour un autre linguiste, Ronjat :
(de *inter-* et de *compréhension* ; XX^e siècle). Capacité pour des sujets parlants de comprendre les énoncés émis pas d'autres sujets parlants appartenant à une même communauté. Jules Ronjat, pour délimiter le franco-provençal et le provençal, a mis en valeur le facteur d'*intercompréhension* : s'entend-on facilement entre voisins ? Les parlers appartiennent au même groupe. (Dauzat) »

A partir de cette date nous apprend Marie-Christine Jamet, les dictionnaires reprendront cette entrée en la détaillant davantage. Ainsi, le *TLF* dans son édition de 1983, classe la définition en *linguistique*¹, le *Grand Robert de la langue française*, à partir de l'édition de 1992, la classe en *didactique*².

¹ LING. Faculté de compréhension réciproque (entre deux ou plusieurs personnes ou groupes de personnes). Ces discussions n'ont du reste pas été complètement inutiles, car elles ont servi de point de départ à une précieuse analyse des faits d'*intercompréhension* (...), analyse dont les résultats sont confirmés par nombre d'autres témoignages, comme par mon expérience personnelle. Non seulement dans les assemblées félibréennes, qui réunissent des hommes de quelque culture ou tout au moins de quelque entraînement linguistique, mais aux foires, dans les cabarets des villages situés à la rencontre de parlers différents, j'ai toujours vu se poursuivre sans difficulté, entre gens des pays les plus divers, les conversations familières comme les discussions d'affaires. On a le sentiment très net d'une langue commune, prononcée un peu différemment (RONJAT t. 1 1930, p. 31). En tant que véhicule de communication entre les hommes, le langage se définit comme un ensemble de procédés linguistiques qui s'imposent à une population donnée grâce auxquels l'*intercompréhension* des sujets devient possible (Traité sociol[ogique].., 1968, p. 265). Étymol[ogie]. et Hist[orique]. 1913 ling[ui]ste]. (RONJAT, *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*, Macon, 1913, p. 13). Composé de *inter-** et de *compréhension*.

² DIDACT. Compréhension linguistique réciproque entre deux ou plusieurs hommes ou groupes humains. Le facteur d'*intercompréhension* est essentiel pour la définition des langues, des dialectes. *Intercompréhension* entre locuteurs de deux variantes d'une langue. – Compréhension réciproque (en général). DÉR[ivé]. *Intercompréhensible*. Étymologie: 1913, Ronjat, en linguistique (in T.L.F.) ; de *inter-* et *compréhension*. [Le *Robert* orthographie dans cette première édition le linguiste Ronjat en **Roujat*.]

Dans cet ensemble, différents points sont à noter. Tout d'abord, l'apparition très tardive de la source (1975) alors que la première attestation du mot est identifiable dès 1913. Ensuite, le flottement de classification épistémologique, soit en linguistique, soit en didactique.

1.1.2. Contexte sociopolitique de l'attestation en 1975

A partir des années 1970, un ensemble important de phénomènes peut faire évoluer les représentations mentales et scientifiques, notamment sur la réalité des langues en France. La France métropolitaine reste sans doute alors le pays le plus multilingue d'Europe : cinq langues romanes (le français, l'occitan, le franco-provençal, le catalan, le corse) ; des langues germaniques (l'alsacien, le mosellan, le flamand, le francique) ; la seule langue celte du continent (le breton) ; une des rares langues pré-indo-européenne (le basque), chacune avec ses variantes dialectales, soit quatre groupes linguistiques nettement identifiés eux-mêmes par nombre de recherches scientifiques ou érudites en dialectologie, référés en autant d'atlas linguistiques. Durant tout ce long 19^e siècle qu'on fait arrêter à la première Guerre mondiale, la réalité langagière française est celle d'un état de plurilinguisme, évident pour l'ensemble de ses locuteurs et reconnu comme tel par une poignée de scientifiques. Or, la politique linguistique majoritaire de l'état français est celle d'une volonté monolithique d'unité nationale, dans sa conscience et sa production langagière comme dans sa représentation littéraire et sa transmission scolaire.

Ce n'est qu'en 1951 qu'intervient un premier texte juridique, la « loi Deixonne », en faveur de la reconnaissance des « langues et parlers locaux » de France, bientôt appelés dans les circulaires d'application de 1969 « langues régionales » avant d'entrer en 2008 dans la Constitution française comme des éléments reconnus du patrimoine national commun. La « loi Deixonne » reconnaît les « langues régionales » et permet leur étude, bientôt leur transmission par l'école. Les enfermements nationalistes, causes de trois conflits dont deux guerres mondiales avec le voisin allemand entre 1870 et 1945, sont désenclavés par la reconnaissance de deux autres niveaux de réalité politique : l'étage régional et l'étage européen. L'Etat-Nation ne peut que reconnaître alors la réalité de son identité multiple. Les années 1960-70 accélèrent le processus de renouvellement des outils – la linguistique, la sociolinguistique – et des représentations sociales et culturelles dans les nations modernes. Enfin, la « mondialisation » des échanges et des comportements implique une prise de conscience renouvelée de l'enjeu des langues : il s'agit

de trouver les moyens d'une hyperlocation partagée tout en valorisant une écologie des langues, consubstantielles aux groupes ou aux individus.

Il est alors temps de reconsidérer ce qui a été, avec Ronjat, une invention majeure de la linguistique naissante du début du 20^e siècle.

1.2. Les deux sources de la *romanistique*

Comprendre le contexte de la citation de Jules Ronjat en 1913 requiert une connaissance de l'histoire de la linguistique romane et des représentations des langues en France, avant la fondation dans le dernier tiers du 19^e siècle du dogme officiel d'un monolinguisme national, et diffusé tel dans toutes les couches de la société de la France et de son Empire. En effet, ce monolinguisme autoproclamé est le fruit d'un contexte précis.

1.2.1. Du *préromantisme échevelé* aux cours en Sorbonne

La conception de Ronjat n'a de sens qu'à la lumière de l'évolution d'une science qui s'invente au 19^e siècle : la philologie romane, ou romanistique. A la suite de travaux disparates de l'époque romantique, mêlant science, poésie, illuminisme et fantaisie, apparaissent des textes poétiques dans la veine « ossianique » et des rééditions de textes romans anciens par le Suisse Sismondi, le Français Rochegude, et notamment l'édition monumentale du *Choix des poésies originales des Troubadours* en six volumes de François Raynouard (Paris, Didot, 1816-1821) qui fait figure de premier monument de la romanistique.

Cette première source française se raffermir sous l'influence notable des cours de Claude Fauriel à la Faculté des Lettres de Paris en 1831-1832, puis de l'historien Augustin Thierry. Cet enseignement fera date car il synthétise de manière universitaire les apports précédents en un corps de doctrine qui donne, textes à l'appui, la prééminence linguistique et littéraire dans l'espace français à la sphère d'oc contre la sphère d'oïl.

1.2.2. De la *romanistique allemande*

La seconde source de cette jeune discipline est allemande. Les *Observations sur la langue et la littérature provençale* publiées en France par Wilhelm von Schlegel³ puis surtout les travaux de Friedrich Diez, titulaire

³ Schlegel note dans ses *Observations*, Paris, librairie grecque et latine, 1818, que les poésies des Troubadours enferment un « trésor de souvenirs nationaux ». Dans la théorie romantique allemande de la nation-génie, contre la théorie de nation-contrat à la française, l'antériorité et l'autonomie poétiques sont les piliers d'une revendication et d'une légitimité nationale.

dès 1830 de la chaire « Geschichte der mittleren und neueren Literatur » à l'université de Bonn, vont instaurer en science l'intérêt puis les recherches sur la langue occitane médiévale. Diez peut ainsi être considéré comme le fondateur de la philologie romane pour avoir soumis les langues romanes aux méthodes historico-comparatives développées dans le domaine du sanskrit et de l'indo-européen par Franz Bopp et dans celui des langues germaniques par Jacob Grimm⁴.

De la nouvelle génération d'érudits français qui va en Allemagne apprendre auprès des maîtres de la romanistique universitaire, Gaston Paris (1939-1903) qui deviendra bientôt le plus grand philologue français du 19^e siècle, ne tire pas d'autres conclusions dans son *Histoire poétique de Charlemagne* (1865) : il existe bien deux domaines linguistiques majeurs en France ainsi que deux espaces d'invention littéraire, distincts, avant que d'être mêlés, puis subordonnés au profit du seul français du Nord⁵.

1.3. La querelle des « deux France » et la hantise du séparatisme

Les « monuments » littéraires et linguistiques dont parle Gaston Paris, le « trésor de souvenirs nationaux » de Schlegel, sont exhumés depuis bientôt un siècle : plus ils sont nombreux, plus ils légitiment l'existence d'un corps national en puissance, ancien mais bien réel, fondement des nations modernes existantes ou en devenir.

1.3.1. 1870 et le traumatisme national français

Villemain, historien et homme politique de premier plan sous la monarchie de Juillet, résume le débat sur les origines linguistiques de la France en des mots très crus :

« Il est visible que les Provençaux haïssaient les Français et voulaient exister à part ; les questions littéraires qui nous occupent sont liées à une vérité historique :

⁴ Friedrich Diez est l'auteur notamment d'une *Grammatik der Romanischen Sprachen*, d'un *Etymologisches Wörterbuch der Romanischen Sprachen* et de plusieurs travaux sur la lyrique médiévale portugaise et occitane : *Ueber die Minnehöfe, Die Poesie der Troubadours, Leben und Werke der Troubadours* (traduit en 1845).

⁵ « La première question qui se présente à nous est celle de l'antériorité qu'il convient d'attribuer, dans les origines de l'épopée, à la langue d'oïl ou à la langue d'oc, à la France du nord ou à la France du midi. (...) Les faits qui nous ont déterminé à revenir sur ce sujet (...) nous ont amené à proposer pour le débat dont il s'agit la même solution que pour la question des langues; il y a eu dans les deux contrées, et simultanément, développement spontané d'une poésie épique nationale », Gaston Paris, *Histoire poétique de Charlemagne*, 1865, pp. 68-69.

un peuple, une langue ; une langue, un peuple. Si la Provence fût demeurée indépendante, c'était un peuple du Midi de plus avec son nom, sa langue, ses arts, son génie propre⁶ ».

D'un revers de plume, la réalité plurilingue est écartée, effacée. Le socle politique de la nation française est rappelé dans son unitarisme, son indivisibilité, son monolithisme : une nation, une langue, un peuple.

Mais bientôt, le pouvoir français, exclusivement concentré à Paris, subit le traumatisme extraordinaire de la défaite de 1870 contre les forces prussiennes. Les recherches philologiques, historiques, littéraires, sur l'origine de la nation sont soupçonnées de raviver l'existence de sentiments séparatistes, fédéralistes. La romanistique d'obédience allemande est considérée comme une science aux mains du « parti de l'étranger » qui menace de démembrer le corps national français. Il convient donc de la franciser, de la nationaliser⁷.

Or, dans le même moment, le mouvement du *félibrige* s'est développé depuis 1854, année de sa création, avant de s'imposer grâce à la publication d'œuvres littéraires (*Mirèio* en 1859 ; *Calendau* en 1865⁸), jusqu'en 1904 où le Prix Nobel de littérature attribué à Mistral⁹ – grâce à la traduction de philologues

⁶ Abel-François Villemain (1790-1870), *Cours de Littérature*, Paris, 1830, p. 135.

⁷ Nationalisme et chauvinisme explosent dans les milieux scientifiques et érudits. Ainsi en 1903, année de la mort de Gaston Paris, Eugène-Melchior de Vogüé s'exprime en isotopies guerrières : « la studieuse Allemagne était en train de s'annexer la science de nos origines, de notre vieille histoire et de notre vieille langue : les Paris [Paulin et son fils, Gaston] l'ont reconquise, ramenée chez nous, chez elle. Ils l'ont imposée à l'Europe, qui saluait dans notre ami le maître indiscuté de la philologie médiévale. », cf. Ursula Böhler, *Gaston Paris et la philologie romane*, Droz, 2004, pp. 59 et 69. Mais avant la profession de foi des « parlers de France » de 1888, le romaniste Gaston Paris est la cible des milieux nationalistes français, ainsi ce libellé anonyme : « M. Gaston Paris, fils de M. Paulin Paris, est un érudit allemand, né français » (A. Baudoin, *Le Pamphilus de M. Gaston Paris*, Toulouse, 1875).

⁸ En 1865, Mistral écrit dans une note de *Calendau*, épopée en douze chants qui revisite le moyen-âge provençal, « Bien que les historiens français condamnent généralement notre cause – quand nous lisons dans les chroniques provençales le récit douloureux de cette guerre inique, nos contrées dévastées, nos villes saccagées, le peuple massacré dans les églises, la brillante noblesse du pays, l'excellent comte de Toulouse, dépouillés, humiliés, et d'autre part, la valeureuse résistance de nos pères aux cris enthousiastes de *Tolosa ! Marselha ! Avinhon ! Provensa !* il nous est impossible de ne pas être ému dans notre sang et de ne pas redire avec Lucain : « Victrix causa Dii placuit, sed victa Catoni [Les dieux furent pour le vainqueur, mais Caton pour le vaincu]. » On remarque l'usage de l'article possessif qui fait de la population provençale contemporaine une nation à part entière. De 1865 à 1867, Mistral et ses amis félibres accueillent l'homme politique libéral catalan Victor Balaguer, avant que de retour d'exil, Mistral ne fut accueilli à Barcelone avec les honneurs d'un chef d'état. *Calendau* sera lu après la guerre de 1870 comme une œuvre sécessionniste. Les Provençaux seront même à cette époque taxés de « boches du Sud ».

⁹ Ce prix sera boudé à Paris qui voit ici une sournoise opération politique menée par l'ennemi germanique pour morceler toujours la nation française. Ce sont en effet les grammairiens allemands Edouard Koschwitz (1851-1904) et August Bertuch (1838-), traducteurs de *Mirèio* (qui sera publié en 1893, dans la symbolique ville frontière de Strasbourg) qui porteront au jury littéraire du Nobel le texte allemand.

allemands – le rend incontournable dans le domaine de la philologie¹⁰ et, nous le verrons bientôt, dans celui de la politique linguistique. Le *félibrige* perpétue la capacité d'une grande partie de la France – sa moitié Sud – à développer sa langue, et pire, une représentation « nationale » spécifique et autonome, désormais mondialement reconnue.

1.3.2. L'instrumentalisation nationaliste de la science et de la littérature

La réalité multilingue de la jeune République française (1870-1940) est donc une affaire d'Etat, un enjeu éminemment politique. L'empire prussien a défait l'empire français en morcelant de l'extérieur le territoire de la France¹¹ : la notion de nation est désormais consubstantielle à celle de *frontière*. Il ne pourra désormais exister de frontières, de ruptures linguistiques, dans ce qui doit être le grand tissu uni de la nation française. Aux velléités de séparatisme ou de fédéralisme linguistique venu de l'intérieur, et singulièrement de Provence, aux provocations germaniques, la philologie française va opposer un rempart de nature scientifique qui servira de fondement à toute une politique linguistique.

Les *Légendes Épiques* que Joseph Bédier édite à partir de 1904 reprennent, mais à rebours, les thèses de 1865 de Gaston Paris, son glorieux prédécesseur : pour Bédier en effet,

« la quintessence de la France est aussi dans sa littérature, et cette littérature est si évidemment d'oïl qu'il ne vaut même pas la peine de mentionner la langue d'oc, ce patois. Une France encore, par conséquent : mais dont l'unité exige une langue unique, et sans rien d'étranger¹² ».

Aussi, dans ce contexte nationaliste chauffé à blanc, le court texte de Gaston Paris, publié d'abord dans la *Revue des patois gallo-romans* en 1888 est-il accueilli comme la profession de foi de la romanistique républicaine

¹⁰ « Dans la société civile, les philologues français ne peuvent égaler en audience avec le félibrige. *L'Aïoli* ou *L'Armana provençau* tirent à 16 000 exemplaires (50 000 lecteurs selon Mistral, dans une lettre du 3 octobre 1894) tandis que la *Société des anciens textes français* compte 360 membres, dont 60 étrangers. » (Bos, 19 décembre 1890).

¹¹ A la suite de l'annexion de l'Alsace-Lorraine, toute la toponymie des centre villes va être bouleversée : chaque cité française voit son lot de boulevard, avenue ou cours d'Alsace-Lorraine et de Metz ainsi que sa statue de Jeanne d'Arc. A Paris, la statue de Jeanne d'Arc, érigée en 1874 place des Pyramides, fait face à la Statue représentant la Ville de Strasbourg qui, dès 1871 et jusqu'à l'armistice de 1918, est fleurie et voilée d'un drap noir.

¹² Jean-Claude Dingirard, « L'Épopée perdue de l'occitan », *Via Domitia* n°30, n°2, 1983, Université de Toulouse 2 – le Mirail, p. 12.

française¹³. La diversité des parlers existe évidemment en France : il y a à côté du français, langue unique de la nation, une multitude de *patois* qu'il convient d'étudier avec componction et règle. Mais, conclusion définitive : « Il n'y a pas deux France. »

1.4. La langue fondatrice de la nation

La conférence, en 1882, du grand maître du scientisme français, le positiviste Ernest Renan, *Qu'est-ce qu'une nation ?* redéfinit le contrat social français d'un « vouloir vivre ensemble » et s'achève sur la notion fondamentale de *frontière* qui est la clef de voûte de l'intégrité du « droit du sol » :

« Je me résume, Messieurs. L'homme n'est esclave ni de sa race, ni de sa langue, ni de sa religion, ni du cours des fleuves, ni de la direction des chaînes de montagnes. Une grande agrégation d'hommes, saine d'esprit et chaude de cœur, crée une conscience morale qui s'appelle une nation. Tant que cette conscience morale prouve sa force par les sacrifices qu'exige l'abdication de l'individu au profit d'une communauté, elle est légitime, elle a le droit d'exister. Si des doutes s'élèvent sur ses *frontières*, consultez les populations disputées. » (*nous soulignons*)

De ce texte dont on garde généralement l'équation langue/nation, nous observons plutôt l'intelligence qui consiste à montrer le jeu rhétorique qui soumet la diversité des éléments constitutifs d'une nation à l'unicité de sa projection : il ne saurait y avoir de *frontières* à l'intérieur de la nation.

1.4.1. L'abolition des frontières linguistiques et l'invention de la « vaste tapisserie »

C'est exactement ce que Gaston Paris professe dans le texte fondateur de 1888 : la nation est linguistiquement

« une vaste tapisserie dont les couleurs variées se fondent sur tous les points en nuances insensiblement dégradées ».

Exit la dialectique langue d'oc / langue d'oïl, la prédominance historique ou littéraire de l'une sur l'autre. Le rapport dialectique est désormais politisé :

¹³ Le *prospectus* de la revue *Romania*, I, 1872, que rédige Gaston Paris avec Paul Meyer n'est-il pas : « l'œuvre que nous voulons entreprendre, si elle est avant tout scientifique, est en même temps nationale ».

il n'y a qu'une langue légitime; les autres sont destituées et indistinctement remises avec le statut flou et myope de *patois*. Le rapport grande langue (langue de nation) / patois (langue de terroir) sera repris par Mistral lui-même qui, pour ne pas être taxé de « germanolâtrie » ou de séparatisme, devra inventer le couple « grande patrie / petite patrie ». Et désormais, les travaux des experts en romanistiques auront pour sujet d'étudier l'infinie diversité des nuances des multiples patois, parlers oraux qui n'ont, on s'en rappelle depuis Bédier, aucune légitimité historique dans l'accès à l'écrit. Dans le même mouvement est déniée toute qualité littéraire aux textes rédigés en d'autres langues que le français¹⁴.

Les Atlas linguistiques eux-mêmes sont conçus de telle manière qu'ils ne cartographient pas des territoires cohérents. Mistral n'est pas dupe évidemment de ce stratagème politique qui prend des allures de méthode scientifique. La carte linguistique que les équipes de Gaston Paris préparent pour l'exposition universelle de 1900 appartient à l'arsenal nationaliste français :

« Cette carte a pour but de démontrer qu'il n'y a qu'une seule langue : le français ; qu'il n'y a pas, comme on l'a cru très longtemps, un provençal [i.e. l'occitan], un catalan, un basque, mais un langage unique, qui a subi des modifications, des altérations, suivant les climats, les latitudes, et surtout la phonétique des différentes provinces.¹⁵ »

1.4.2. *L'impossible atlas de la diversité des langues sur un territoire politique uni*

L'événement le plus considérable qui consomme l'effacement scientifique des frontières internes à la carte linguistique du domaine national français est le cas de la mission Tourtoulon/Bringuier. Charles de Tourtoulon est l'un des fondateurs de la *Société pour l'Etude de la Langue Romane* créée à Montpellier ; il fait la demande auprès des maîtres français de la romanistique officielle Gaston Paris et Paul Meyer et obtient d'eux une bourse afin de mener deux missions, entre 1873 et 1875, pour remettre en cause le principe acté « que deux langues de même origine se fondent l'une dans l'autre à leur point de rencontre, de telle sorte qu'une *ligne de démarcation précise* est impossible

¹⁴ « Ce que je crois fermement, c'est que la grande poésie est défendue à ces idiomes imparfaits ou dégénérés qu'on appelle avec grande raison des patois », J.-M. Guardia, *Revue de l'Instruction publique*, 29 décembre 1859, à propos de *Mirèio* que le romantique républicain Lamartine vient d'encenser.

¹⁵ Lettre de Frédéric Mistral à Gaston Paris du 23 avril 1894.

à tracer¹⁶ ». Après deux missions, un rapport de 87 pages et 9 cartes dont le Ministère accuse réception, la conclusion du rapport de 1875 est définitive :

« Nous devons conclure de là que la théorie de la fusion des langues (...) était fausse en tant que règle absolue ; que l'on pouvait déterminer exactement (...) la limite qui sépare la langue d'oc de la langue d'oïl.¹⁷ »

La sphère du pouvoir scientifique met tout en œuvre pour déconsidérer le travail de l'enquête qui ne sera que partiellement diffusé¹⁸. Il s'agit de nier la portée de l'enquête, la taxant d'inachevée dans la plupart des comptes-rendus et commentaires qui seront diffusés. Le discours de Gaston Paris sur l'unité linguistique de la France de 1888 est une réponse ciblée aux conséquences du rapport Tourtoulon : « Tout le travail qu'on a dépensé à constituer, dans l'ensemble des parlers de la France, des dialectes et des « sous-dialectes » est un travail à peu près complètement perdu¹⁹ ».

2. L'invention du concept « d'intercompréhension »

Il est donc impossible de remettre en cause l'Institution et la Théorie de la romanistique française puisqu'elles sont attachées consubstantiellement à la notion de *nation* que le pouvoir politique construit alors. Comme la France « une et indivisible », la langue française ne souffre sur son territoire d'aucune concurrence. Mais en opposition à la « vaste tapisserie » qui unit indifféremment l'ensemble des *patois* de France, résiste la ligne de démarcation entre deux zones linguistiques, mise en lumière scientifiquement par la mission Tourtoulon, ... et qu'un certain Jules Ronjat appellera « croissant » dans son *Essai de syntaxe*

¹⁶ *Etude sur la limite géographique de la langue d'oc et de la langue d'oïl (avec une carte) par M. Ch. De Tourtoulon et M. O. Bringuier, premier rapport à M. le Ministre de l'Instruction Publique des Cultes et des Beaux-arts, novembre 1875 ; reprint IEO dau Lemosin / Lo Chamin de Sent Jaume, 2007, p. 3.*

¹⁷ « ... qu'il y avait un réel intérêt scientifique à tracer la ligne de démarcation avec une rigueur mathématique partout où cela pourrait se faire, et, partout ailleurs, à indiquer quel est le point précis où la fusion des langues, si elle existe, commence à rendre impossible la classification de l'idiome mixte intermédiaire. Nous croyons même (...) que l'on pourrait arriver, par l'étude des dialectes et des sous-dialectes, à tracer les subdivisions de chaque langue. On aurait ainsi la carte linguistique définitive de la France actuelle. », *op. cit.* p. 6.

¹⁸ Une carte sera éditée sur les 9 reçues par le Ministère.

¹⁹ Tourtoulon répondra dans la *Revue des Langues Romanes* de 1890, tome XXXIV, pp. 130-178 dans son vaste article « la classification des dialectes » : « Les dialectes existent. Ils ne sont niés que par des philologues de profession. » (p. 132)

des parlers provençaux modernes de 1913²⁰. Albert Dauzat, par lequel les dictionnaires français permettent d'attester le terme d'intercompréhension en 1975, est lui-même originaire de la zone du « croissant ». Disciple de Gaston Paris, il sera l'un des responsables scientifiques du *Nouvel Atlas linguistique* à partir de 1939, qui s'inscrit dans la démarche de Tourtoulon – et par ailleurs pourfendeur de la « loi Deixonne »...

2.1 Quelle transmission des langues dans une nation monolingue ?

Quel savoir langagier et linguistique transmettre ? L'école de la Troisième République, à la suite du ministère Duruy qui de 1863 à 1869 opère une politique de francisation active, a été, on l'a compris, un vecteur efficace de la promotion du monolinguisme. Le traumatisme de 1870 a radicalisé la position classique française : il s'agit désormais d'inculquer le mépris ou l'ignorance de la langue vernaculaire et maternelle lorsque celle-ci diffère du français. Il convient de donner de manière systématique et globale à l'ensemble des élèves de France une connaissance univoque de la langue française, sans compromission d'aucune sorte avec d'autres parlers. Il s'agit d'éradiquer tout soupçon de différence. Il faut galvaniser l'esprit français, et le purifier de toute influence séparatiste, extérieure comme intérieure.

Or, la réalité est autre. Les Français dans leur grande majorité parlent plusieurs langues – le français et une « langue régionale ». Dans la plupart des cas, ils ont des compétences de production et de compréhension de plusieurs variantes de langue. La matrice de l'enseignement, qui apparaît encore en France par-ci par-là, est née : faire *tabula rasa* des acquis de l'enfant ; ne tolérer aucune incidence extérieure sur une construction langagière scolaire, tubulaire et monolithique ; ériger la langue comme un système clos de prescriptions normatives. Apprendre dans des tiroirs.

2.1.1 Usage commun de la linguistique et de la didactique chez Michel Bréal

Un des rares esprits forts de ce temps, le linguiste et sémanticien Michel Bréal, tente de développer une didactique pratique de l'enseignement des langues permettant de sortir des impasses nationalitaires²¹. Il sépare appartenance linguistique et appartenance citoyenne:

²⁰ « Le territoire [de la langue occitane] qui vient d'être délimité comprend environ un tiers de la France en superficie », p. 4.

²¹ Michel Bréal (1832-1915) est un personnage considérable, et paradoxalement trop méconnu des milieux de la didactique et de la linguistique. Né à Landau (Rhénanie Palatinat), il étudie à Weissenburg, à Metz,

« Ce qui constitue les nations, c'est quelque chose de plus profond et de plus intime que la ressemblance du vocabulaire. Il importe peu que la langue soit la même si l'esprit est différent : la facilité de communication ne fait alors que mieux accuser la divergence des cœurs. (...) L'Alsace, qui avait conservé son ancien parler germanique, était la plus fidèle et la plus patriote de nos provinces françaises²² ».

Autrement dit, on peut ne pas parler que le français et être un bon Français.

2.1.2. Le plurilinguisme comme raison langagière

Il plaide pour une linguistique renouvelée, pour laquelle – contre les hiérarchies de langues propres à Schlegel et le chauvinisme francien – tout système linguistique est légitime, et dans lequel l'étude du mot n'est rien sans l'étude de sa place dans la phrase²³. Il anticipe Saussure sur l'importance de la double face de l'unité lexicale, le mot étant forme et signification, et propose l'idée de l'aléatoire des codes – « le langage, ce monde de conventions qui reflète le monde réel²⁴ ». Il définit la différence entre langue et acte de parole, ce qui a pour conséquence, entre autres, de déterminer une certaine autonomie du langage oral et de sa grammaire, qui ne peut plus être défini comme un « écrit relâché ». L'acte de parole, par ailleurs, valorise la *variation* de la langue, tandis que la norme écrite, qui peut être propre à tout parler dans des conditions suffisantes de socialisation langagière, resserre la langue et la fonde dans un système global que la grammaire comparée permet de spécifier et d'identifier.

puis entre à l'Ecole Normale Supérieure en 1852. Il étudie la linguistique à Berlin auprès de Franz Bopp et traduira de son maître la *Grammaire comparée des langues indo-européennes*. Il appartient avec Claude Bernard à la commission de savants qui, à la fin du Second Empire et sous le ministère de Victor Duruy, souhaite redonner une impulsion scientifique à la France, consciente de son retard sur l'université allemande, créant l'Ecole Pratique des Hautes Etudes (décret impérial du 31 juillet 1868). Il occupe alors la chaire de grammaire comparée à l'EPHE puis au Collège de France, de 1866 à 1905. Nommé Inspecteur Général de l'enseignement supérieur en 1879, il plaide inlassablement pour une politique linguistique opposée au monolinguisme d'état. Linguiste de renom, son *Essai de sémantique, science des significations* (1897) renouvelle considérablement la théorie des langues, et influence durablement l'un de ses disciples, Ferdinand de Saussure. Pacifiste convaincu, il tentera de réguler les pulsions nationalistes de son temps, notamment par les Jeux Olympiques, sorte de catharsis communautaire des volontés de puissance européennes. Il est l'initiateur du marathon aux Jeux Olympiques et l'auteur de la devise des Jeux.

²² « Le Langage et les nationalités », *Revue des deux Mondes*, 1^{er} décembre 1891.

²³ « Une langue ne se compose pas seulement de mots et de locutions ». Bréal retrouve ici l'intuition de Humboldt pour lequel « le lexique procède de la langue; la langue précède le lexique ».

²⁴ « Comment on apprend les langues étrangères », *Revue internationale de l'enseignement*, 11, 1886, p. 238.

Bréal est l'un des très rares grands esprits de ce temps à se déclarer en faveur du plurilinguisme des citoyens, puisque la connaissance d'un code de langue permet plus facilement de maîtriser d'autres codes²⁵. Ainsi, en 1875 à Montpellier, alors qu'il est vice-président avec Gaston Paris des Fêtes latines et du premier concours de la Société pour l'étude des langues romanes, Mistral étant président, il plaide pour l'instauration de chaires de langue d'oc à Aix, Montpellier et Toulouse. Tandis que Gaston Paris craint de voir dans la « réaction » provençale « une sorte de croisade contre le français », que Mistral argumente prudemment en faveur d'une éducation des deux langues, Bréal a une autre vision du rôle de l'école vis-à-vis des langues :

« Voulez-vous apprendre la littérature des Troubadours ? Allez l'apprendre à Montpellier, à Aix, à Toulouse, où la langue d'oc résonne harmonieuse dans la bouche du peuple ; où chaque paysan, chaque journalier qui passe, est un texte provençal à déchiffrer²⁶ ».

2.1.3. Les atouts d'un apprentissage bilingue précoce

Michel Bréal reste le seul, sans doute, à défendre une politique linguistique du bilinguisme précoce :

« L'école, au lieu de rester un moyen de rapprochement, est devenue un instrument de combat : la pédagogie moderne a découvert qu'il était impossible, – quelques-uns ont ajouté qu'il était immoral, – d'apprendre deux langues à un enfant²⁷ ».

Il plaide parallèlement en faveur du multilinguisme d'état :

« Sur les frontières des différentes nations de l'Europe, il a toujours existé des régions mixtes où les mœurs, les habitudes, le langage tenaient à la fois de deux pays. Il y avait là comme des lieux d'élection pour la fusion des races et l'échange des idées. Les populations qui bénéficiaient de cette position intermédiaire comptaient parmi les plus intelligentes et les plus éclairées. À ce système, il semble qu'on veuille substituer celui des séparations tranchées. En passant d'un pays à l'autre, on changera subitement de méridien au moral comme au physique.

²⁵ Bréal fait sensation lors de l'Exposition Universelle de 1878 lorsque devant 1500 instituteurs issus des Ecoles Normales (c'est-à-dire de « normalisation » des élèves) et devant le ministre de l'Instruction Publique il indique qu'il est « l'ami des patois ».

²⁶ Réponse de Michel Bréal à P. Glaize, *Société des Langues Romanes, Le concours philologique et littéraire de l'année 1875*, pp. 77-78.

²⁷ « Le Langage et les nationalités », *Revue des deux Mondes*, 1^{er} décembre 1891.

(...) Nous sommes divisés sur des sujets trop sérieux, trop profonds, pour nous grouper selon les données d'une carte linguistique²⁸ ».

Ces prises de position n'auront que peu de succès dans la réalité institutionnelle du 19^e siècle, Michel Bréal étant par ailleurs accusé tout à la fois d'être berlinois, juif, Alsacien et félibre²⁹. Le seul homme politique qui reprendra ces thèses de développement linguistique, scolaire, humain et national est le député socialiste et internationaliste Jean Jaurès:

« J'ai été frappé de voir, au cours de mon voyage à travers les pays latins que, en combinant le français et le languedocien, et par une certaine habitude des analogies, je comprenais en très peu de jours le portugais et l'espagnol. Si, par la comparaison du français et du languedocien, ou du provençal, les enfants du peuple, dans tout le Midi de la France, apprenaient à trouver le même mot sous deux formes un peu différentes, ils auraient bientôt en main la clef qui leur ouvrirait, sans grands efforts, l'italien, le catalan, l'espagnol, le portugais. Et ils se sentiraient en harmonie naturelle, en communication aisée avec ce vaste monde des races latines, qui aujourd'hui, dans l'Europe méridionale et dans l'Amérique du Sud, développe tant de forces et d'audacieuses espérances. Pour l'expansion économique comme pour l'agrandissement intellectuel de la France du Midi, il y a là un problème de la plus haute importance, et sur lequel je me permets d'appeler l'attention des instituteurs³⁰ ».

L'assassinat de Jaurès, le 31 juillet 1914, précipite le ralliement des forces de gauche à « l'union sacrée » en faveur d'une guerre nationale contre l'Allemagne qui sera déclarée trois jours après.

2.2. L'intercompréhension selon Jules Ronjat

C'est dans ce contexte de confusion scientifique et politique que le linguiste Jules Ronjat publie, à la veille du conflit franco-allemand, son *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes* qu'il dédie « au maître, Frederi Mistral³¹ ». Cet *Essai* doit énormément à la science de Bréal, dont il est l'ami. Son étude n'est pas micro-dialectique mais globale : il n'analyse

²⁸ *ibid.*

²⁹ Marc Décimo, « Quand Michel Bréal, d'origine juive et berlinoise, Alsacien, félibre et citoyen, écrivait à Mistral », *Revue des Langues Romanes*, CIV, 2000, pp. 187-218.

³⁰ « Revue de l'enseignement primaire », 15 octobre 1911.

³¹ Mistral appelle Ronjat le « juif errant du félibrige ». Ronjat s'est marié le 5 octobre 1907 avec Ilse Henriette Loebell, née à Fribourg en 1882, et nièce d'August Bertuch, l'un des traducteurs allemands de *Mirèio*.

pas chaque phénomène de langue, morcelant à l'infini le grand corps mou du « patois³² », mais synthétise au contraire des éléments persistants et distincts³³. La langue de son étude est *moderne* et non *passéiste* ; l'enjeu est pédagogique, non muséographique. Enfin, la langue est considérée dans son ampleur de discours, sous l'angle prioritaire de la syntaxe et non d'une contrastive purement lexicale.

Ronjat pose d'abord le cadre géographique de son étude, en terme de délimitation d'espace :

« Le territoire qui vient d'être délimité comprend environ un tiers de la France en superficie, la principauté de Monaco sauf les vieux quartiers de sa capitale, une faible partie de l'Italie et un petit coin de l'Espagne. On peut évaluer la population qui use de nos parlers à dix millions d'âmes environ, soit un peu plus du quart de la population totale de la France. »

Il considère ensuite l'évolution sociolinguistique de la langue en terme diachronique et sociologique : une perte d'influence depuis l'annexion politique des territoires de langue d'oc à la couronne de France, la non diffusion d'une *koinè* littéraire, le rétrécissement de l'usage de la langue dans les couches inférieures de la population ou dans les couches les plus lettrées (les félibres), le passage du bilinguisme à la diglossie puis au monolinguisme de la langue de domination sous une pression politique glottophage favorable ou défavorable à la langue première³⁴.

2.3 L'intercompréhension contre la diglossie et les conflits de langue

Ronjat est plongé dans un contexte politique et scientifique paradoxal et schizophrène. D'une part, la romanistique prouve l'évidence sociale qu'il

³² A l'inverse exact des objectifs fixés par Gilliéron et Rousselot, disciples de Gaston Paris, dans la *Revue des patois gallo-romans*, prospectus, I, 1887, Paris-Neufchâtel: « Et ce qu'ils [les patois] présentaient autrefois de mobile et de désordonné apparaît aujourd'hui comme la loi même de leur existence. »

³³ « L'écriture grossit les différences dialectales en représentant des sons voisins par des signes dissemblables, comme l (implosive), r (intervocalique), b, h, lh correspondant dialectalement à u, l, v, f, i. Néanmoins l'unité fondamentale apparaît assez nettement. », *Essai...* p. 13.

³⁴ « En Piémont, le provençal recule devant l'italien parlé par les fonctionnaires, militaires, boutiquiers et ouvriers divers venus du dehors, en général par suite de l'accroissement des garnisons rapprochées de la frontière politique. L'indigène [italien occitanophone] apprend le langage des immigrants avec lesquels il se trouve en relations fréquentes, une première génération devient bilingue, et la suivante ne parle plus provençal. ». En revanche: « Si je n'ai pas compris les parlers catalans dans cet *Essai de syntaxe*, c'est que la condition sociale et le développement littéraire leur ont fait une situation très différente de celle des parlers provençaux. », *Essai...*, pp. 11-12.

existe une variété de langues, elles-mêmes définies par des variétés dialectales – géolectes, sociolectes, génératiolectes – ; mais d'autre part, la doxa politique et scientifique française refuse d'admettre ce fait ne permettant de voir qu'une seule unité de langue haute, seule légitime à être transmise socialement, tandis que la variété basse, émietlée en une infinité de parlers, n'a pour intérêt que de proposer des éléments d'étude ...romanistique. D'un côté, la « vaste tapisserie » de Gaston Paris prouvant l'unité politique de la France ; de l'autre, une cartographie prouvant la multiplicité d'identités langagières, le morcellement, la séparation – politique et linguistique.

Le concept d'*intercompréhension* inventé par Ronjat vient rompre ce paradoxe. Oui, les langues existent dans leur diversité, à l'intérieur d'un plus vaste ensemble³⁵ – *la romanía* elle-même ceinte dans le système englobant des langues indo-européennes. L'ensemble national ne correspond pas *stricto sensu* à un ensemble linguistique : ainsi l'occitan, parlé sur trois nations distinctes (France, Italie, Espagne) ; ainsi l'alsacien cité par Bréal. Par ailleurs, chaque langue se définit elle-même dans un système de dialectalisation entre forme supérieure de normalisation par l'écrit d'autorité, politique ou poétique / acte de parole individuel et contextualisé – le français ne faisant pas exception à la règle. Or pour autant, il n'y a pas rupture de compréhension ou de production entre locuteurs. La « frontière » linguistique n'est pas cause de limitation ou de séparation de sens, de transaction, de communication. Cette « union dans la diversité », future devise européenne, est explicitée scientifiquement par Ronjat.

L'intercompréhension n'est pas seulement une pragmatique volontaire ou consciente mais aussi une pratique intuitive, aidée par un contexte propice : on se comprend parce que l'on est dans un acte d'échange qui implique les deux locuteurs. La dimension contextuelle, paraverbale, actionnelle est ici essentielle :

« Non seulement dans les assemblées félibréennes, qui réunissent des hommes de quelque culture ou tout au moins de quelque entraînement linguistique, mais aux foires, dans les cabarets des villages situés à la rencontre de dialectes différents, j'ai toujours vu se poursuivre sans difficulté entre gens des pays les plus divers, les conversations familières comme les discussions d'affaires. On a le sentiment

³⁵ Ronjat est l'exact contemporain de Pompeu Fabra qui fixe et normalise les traits du catalan dans un premier ouvrage, *Normes ortogràfiques* (1912). Linguistes catalans et occitans de l'époque définissent un continuum langagier entre les dialectes de langue d'oc, du provençal au valencien. Le catalan, ainsi, est en parfaite intercompréhension avec l'occitan.

très net d'une langue commune, prononcée un peu différemment ; le contexte fait saisir les sons, les formes, les tournures et les vocables qui embarrasseraient s'ils étaient isolés ; tout au plus a-t-on quelquefois à répéter ou à expliquer un mot, ou à changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris³⁶ ».

2.4. L'intercompréhension comme une pragmatique efficace de l'apprentissage des langues

L'intercompréhension fonctionne également grâce à une reconnaissance de structures formelles communes et durables qui se cachent derrière des variations phonétiques, graphiques, microlexicales souvent cultistes³⁷. La connaissance du *continuum* dialectal d'une langue comme celle de langues à l'intérieur de la *romania*, notamment dans le cadre d'une éducation bi/plurilingue telle qu'évoquée par Bréal, Perbosc, Jaurès, permet de rompre avec des attitudes diglossiques et de former à une construction de compétences actives et productives en langues. Ronjat ici évoque son expérience personnelle, expérience partagée par d'autres grands linguistes – on songe à Gaston Paris en tout premier lieu³⁸ –, mais qui s'extrait du champ de la science pure pour entrer dans celui de la pragmatique des langues :

« J'ai compris ceux que j'ai entendus sur place tantôt à l'aide du français, tantôt à l'aide du provençal, tantôt à l'aide du franco-provençal, tantôt en combinant à deux ou à trois ces groupes linguistiques.³⁹ »

³⁶ *Essai...*, p. 12.

³⁷ « Il est pour l'essentiel commun, et sur certains points assez particulier, ce qui contribue pour beaucoup à rendre intelligibles les uns aux autres nos différents parlers, et ces parlers inintelligibles à ceux dont l'aire est extérieure à nos limites, sauf dans une certaine mesure, comme il a été dit plus haut les parlers catalans. Les différences sont bien moins grandes que ne le feraient croire les œuvres de beaucoup d'écrivains qui s'attachent avec prédilection aux termes originaux et rares de leurs parlers respectifs plutôt qu'aux termes communs et d'usage courant. Quand je cause, moi parlant le provençal mistralien, avec un confrère en Felibrige parlant même béarnais ou gascon, je n'entends pas un mot sur cent qui soit étranger au fonds commun de la langue ». *Essai...*, p. 15, nous soulignons.

³⁸ Dans une lettre de janvier 1857 à un ami d'enfance, Gaston Paris évoque son apprentissage des langues : « L'étude du français ancien facilite considérablement celle de l'italien. Dans ce temps-là, ces deux langues, sorties de la même souche, avaient une foule de mots en commun ; l'italien depuis lors a peu changé ; mais le français s'est tout à fait transformé, en sorte que l'italien moderne ressemble plus au vieux français qu'au nouveau. Quand je connaîtrai bien le roman [i.e. l'ancien français] et l'italien, le provençal [i.e. l'occitan] sera peu de chose ; et avec le provençal et l'italien, qu'est-ce que l'espagnol ? Je voudrai savoir autant de langues que peut en contenir mon cerveau : c'est autant de cercles concentriques qui agrandissent et les connaissances et l'étendue du jugement. », cf. Ursula Bähler, *op. cit.* p. 41.

³⁹ *Essai...*, note 1 p. 7.

2.5. L'intercompréhension et les capacités métalangagières de l'enfant bilingue

L'Essai de syntaxe des parlers provençaux est édité la même année qu'une autre œuvre considérable de Jules Ronjat : *Le Développement du langage observé chez l'enfant bilingue*⁴⁰. Les deux travaux sont à lire dans le même mouvement : l'un s'attache à démontrer les enjeux d'une pragmatique multilingue d'état, grâce au concept pratique d'intercompréhension ; l'autre traite des compétences plurilingues de l'individu, en l'occurrence expérience qui lui est tout aussi personnelle et fondamentale : l'analyse et le suivi de l'éducation bilingue d'un jeune enfant, en l'occurrence, Louis, son propre fils qui a alors 8 ans. Dans cette œuvre est défini ce qui va s'imposer comme « le principe de Ronjat⁴¹ » : Jules, le père, ne parle que français à son fils ; Ilse Henriette, ne parle qu'allemand.

Cette « frontière » des langues, au sein d'une éducation par ailleurs harmonieuse et riche d'affection et de stimulation intellectuelle, est la condition d'une bonne intégration des deux modèles linguistiques sans diglossie, interlangue, glottophagie. Ronjat pose que l'enfant, dans ces conditions d'éducation, bâtit deux systèmes phonologiques distincts, deux univers lexicaux qui ne se mêlent pas mais s'enrichissent en miroir. On note par ailleurs qu'elle se veut, dans le noyau familial de la famille Ronjat, une modélisation harmonieuse de rapports macropolitiques qui n'aboutiront pas avant deux guerres mondiales.

2.6. L'intercompréhension, clef du plurilinguisme

Le contexte européen est décidément trop lourd pour Ronjat : son épouse allemande est considérée alors comme une espionne. Le savant doit partir pour la Suisse, où il deviendra, assidu de Saussure, le maître et l'ami d'autres linguistes, Bally, Grammont, Wartburg⁴².

Les travaux de 1913 serviront de base à d'autres réflexions. Certes, le mot d'*intercompréhension* n'aura pas de développement conceptuel plus

⁴⁰ Il s'agit de la thèse complémentaire de Ronjat, remise à l'honneur par les psycholinguistes modernes. Librairie H. Champion, 1913. L'œuvre est dédiée à son épouse, en allemand : « Meiner Lieber Frau ».

⁴¹ Claude Hagège, *L'Enfant aux deux langues*, Odile Jacob, 1995, « une personne : une langue, le principe de Ronjat » pp. 41-45. C'est en fait le grammairien suisse Grammont, ami de Ronjat, qui lui dicte cette méthode.

⁴² Les linguistes Grammont, Wartburg, Wiblé vont publier l'ouvrage posthume de Ronjat : *Grammaire historique des parlers provençaux modernes*, Société des Langues Romanes, Montpellier (1930-1941).

vaste : l'après-guerre ouvre à une époque de renfermement nationaliste⁴³, de rupture entre romanistique française et allemande, et surtout de déclin des thèses félibréennes qui accompagnent, après la saignée des campagnes due au premier conflit mondial, un exode rural important et le début d'une perte de conscience, de connaissance et de compétence dans les langues qu'on appellera bientôt *locales* ou régionales à partir de 1951.

Mais intercompréhension et bilinguisme permettront à Ronjat de développer deux autres espaces de réflexion. Le premier est celui de la polyglossie⁴⁴, d'abord de manière théorique, puis pratique, dans les cours des années 1919 et 1921, comme un prolongement de compétences « concentriques », pour reprendre le terme de Gaston Paris. Le second point est celui d'une grammaire descriptive du français parlé, objet du cours de l'été 1922. Ce français parlé est celui d'une sorte de *lingua franca* française, puis internationale avant que d'être submergée par une autre *lingua franca*, l'anglo-américain international – le globbish. En pure pragmatique, la langue « standard » n'a pas lieu d'être marquée, accentuée, comme « l'accent pointu » parisien, mais doit être considérée comme une « monnaie de change sans empreinte et qui a cours partout », exempte de particularismes lexicaux et d'accent qui seuls peuvent marquer le discours.

Ronjat aura traité la pratique de langue sur tout l'axe pragmatique des échanges. Il semble aujourd'hui digne d'être relu avec tout l'intérêt requis afin de ne pas retomber dans des erreurs politiques, linguistiques, didactiques, maintenant que notre destin commun d'Européen est d'appartenir à un vaste ensemble multilingue... à l'intérieur duquel les locuteurs ne sont pas conduits à acquérir des compétences plurilingues. L'intercompréhension reste plus que jamais une pratique à inventer. La connaissance de ses racines épistémologiques permet désormais d'en mesurer tous les enjeux !

⁴³ Même « l'idée latine », celle de « l'Union Latine » si chère à Mistral et pour lequel il aura tant fait, se referme sur des conceptions nationalistes : le catalan et l'occitan n'y seront pas acceptés, à moins d'être langue *nationale* d'un état – c'est le cas pour le catalan avec l'Andorre... On rappelle que Tourtoulon est directeur de la *Revue du Monde latin* qu'il crée pour donner corps à l'idée latine. Bientôt, les « grandes nations » vont blâmer les « fractions secondaires de la grande famille latine » ; l'occitan et le catalan sont exclus : « Aujourd'hui, la Revue n'est qu'une entreprise mercantile destinée à amener des émigrants au Brésil. », *Lettre de Tourtoulon à Mistral*, 31 janvier 1886, in Roger Barthe, *L'Idée Latine*, IEO, p. 104.

⁴⁴ A-M Frýba-Reber & J-P Chambon, « lettres et fragments inédits de J. Ronjat adressés à Ch. Bally, 1912-1918 », *Cahiers Ferdinand de Saussure*, Numéro 49, Société genevoise de linguistique, Cercle Ferdinand de Saussure, pp. 9-64. Grammont révèle les compétences langagières de Ronjat, qui parle « l'ensemble des dialectes occitans (« gascon, limousin, béarnais, provençal »), franco-provençal, ainsi que quatre langues de famille germanique (l'allemand, le danois, le norvégien, le suédois). En outre, il possédait une bonne connaissance passive de l'anglais, du néerlandais, du tchèque et du russe », *Revue des Langues Romanes*, n°57, 1914, p. 495.

Bibliographie

- BÄHLER, U. (2004). *Gaston Paris et la philologie romane*, Genève : Droz.
- BREAL, M. (1891). Le langage et les nationalités. *Revue des deux Mondes*, 1^{er} décembre.
- DUINGUIRARD, J.-C. (1983). L'Épopée perdue de l'occitan. *Via Domitia* 30, Université de Toulouse 2 – le Mirail, 2, 3-104.
- ESCUDE, P. & JANIN, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE International.
- JAMET, M.-C. (2009). L'Intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? *Publiforum n°11 « autour de la définition »*, <http://publiforum.farum.it/>, revue en ligne de langue française de l'université de Gênes. (dernière consultation au 21 septembre 2010)
- PARIS, G. (1888). Les Parlers de France. *Revue des Patois Gallo-Romans*. 7, 161-175.
- RONJAT, J. (1913). *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*. Mâcon : Protat frères.
- RONJAT, J. (1913). *Le Développement du langage observé chez l'enfant bilingue*. Paris : Honoré Champion.
- RONJAT, J. (1930). *Grammaire istorique (sic) des parlers provençaux modernes*. Montpellier, Société des Langues Romanes, 4 tomes ; reprint Slatkine / Laffitte : Genève / Marseille, 1980.
- TOURTOULON, C. de & BRINGUIER, O. (1876). *Étude sur la limite géographique de la langue d'oc et de la langue d'oïl, premier rapport à M. le Ministre de l'Instruction Publique, des cultes et des beaux-arts*. Paris : imprimerie nationale.

Clara FERRÃO TAVARES
UIIPS – Instituto Politécnico de Santarém,
CIDTFF – Universidade de Aveiro (Portugal)

Jacques da SILVA
Centro de Linguística – Universidade Nova de Lisboa,¹
Universidade Portucalense (Portugal)

Marlène da SILVA e SILVA
Instituto de Educação – Universidade do Minho (Portugal)

Des notions actuelles (et potentielles) d'*intercompréhension* en didactique des langues-cultures

Abstract

In the context of the contemporary Didactic of (mother and foreign) languages-cultures, do the growing frequency of occurrences of the intercomprehension lexical unit in the research, formation and teaching speeches show a corresponding effective conceptual evolution? Part of a didactological investigation, the text of this contribution intends to present the conceptual domain, the methodology and the results of a research on the evolution of the concept of intercomprehension through a lexico-didactologic approach of a textual corpus present between numbers 79 (1990) and 155 (2010) of the scientific publication *Études de linguistique appliquée – Revue internationale de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*. The obtained results show an effective terminological evolution which moves progressively from a domain of initial defining reference of an exclusively linguistic order to a domain of homologous reference of a more didactical order, still with signs of plural conceptual configuration.

Keywords: intercomprehension, didactic of languages-cultures, lexico-didactologic approach, didactic of intercomprehension

¹ Chercheur-boursier de la *Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT)*, Portugal.

Resumo

No quadro da Didáctica das línguas-culturas (maternas e estrangeiras) contemporânea, a frequência crescente das ocorrências da unidade lexical *intercompreensão* nos discursos de investigação, de formação e de ensino evidenciam uma evolução conceptual efectiva correspondente? Inscrito numa investigação didactológica, o texto desta contribuição propõe-se apresentar o quadro conceptual, a metodologia e os resultados de uma investigação sobre a evolução do conceito de *intercompreensão* através de uma abordagem léxico-didactológica de um corpus textual que se situa entre os números 79 (1990) e 155 (2010) da publicação científica *Études de linguistique appliquée – Revue internationale de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*. Os resultados obtidos evidenciam uma evolução terminológica efectiva que transita progressivamente de um quadro de referência definitório inicial de ordem exclusivamente linguística para um quadro de referência homólogo mais de ordem didáctica, embora com marcas de configuração conceptual plural.

Palavras-chave: intercompreensão, didáctica das línguas-culturas, abordagem léxico-didactológica, didáctica da intercompreensão

1. Introduction

Les discours qui informent la *didactique des langues-cultures* se trouvent peuplés, surtout d'une façon plus évidente depuis le début des années 90 du siècle dernier, par le lexème *intercompréhension*, unité lexicale dont les traitements, progressivement plus considérables en termes quantitatifs et qualitatifs, par les chercheurs de cette discipline semblent indiquer sinon son établissement conceptuel, au moins son émergence en tant que candidat terme du domaine.

Une étude récente sur la dimension diachronique de la définition lexicographique, dans laquelle l'unité lexicale *intercompréhension* est considérée comme objet-exemple et dont l'approche est « essentiellement sémasiologique (du signe vers la chose) », dans la mesure où la démarche part du « signe tel qu'il est défini dans les dictionnaires (...) de langues, encyclopédiques et/ou de spécialité (...) en langue française » et parcourt « les discours tenus sur la notion, afin de voir comment elle se caractérise à l'intérieur de la littérature scientifique » (Jamet 2008 : 1), avance, sous forme de propositions, trois définitions actualisées d'*intercompréhension* :

– « [u]ne définition lexicographique pour le dictionnaire de langue » dit de base, par conséquent classé en *linguistique* :

LING. Intercompréhension. 1) Faculté des individus ou des groupes humains de se comprendre mutuellement 2) Condition rendant possible la communication malgré les différences de code linguistique entre interlocuteurs (Jamet 2008 : 9) ;

– une définition toujours essentiellement lexicographique mais pour « un dictionnaire plus complexe qui donne déjà des éléments de nature terminologique » :

LING. Intercompréhension. 1) Faculté des individus ou des groupes humains de se comprendre mutuellement 2) Condition rendant possible la communication malgré les différences de code linguistique entre interlocuteurs.

Spécialt. – Sociolinguistique et ethnelinguistique : facteur servant à distinguer les dialectes et langues. – Didactique des langues : compétence développée en prenant appui sur les ressemblances entre langues généralement voisines pour faciliter le processus d'apprentissage de la compréhension de celles-ci dans le but de s'exprimer chacun dans sa langue et de comprendre l'autre.

Étymologie : de inter-compréhension. 1913, Ronjat, à propos des ressemblances entre patois provençaux (Jamet 2008 : 9) ;

– et « [u]ne définition terminologique pour un dictionnaire de spécialité », notamment de par « [la] réactualisation du dictionnaire de linguistique [qui] pourrait se faire en insistant davantage sur les aspects psycholinguistiques impliqués par la notion d'*intercompréhension* dans le champ de la didactique des langues » :

Intercompréhension. Étymologie: de *inter-* et *compréhension*. 1913, Ronjat, à propos des ressemblances entre patois provençaux.

L'*intercompréhension* désigne la faculté de comprendre son interlocuteur et d'être compris en retour. En sociolinguistique et ethnelinguistique, le degré d'*intercompréhension* entre différents groupes utilisant des codes linguistiques présentant entre eux des variations permet de délimiter les aires linguistiques : l'incompréhension est le signe de l'existence de langues différentes, la compréhension partielle permet de classer les variantes sur un continuum, la compréhension totale (incluant la variation des registres) d'identifier une même communauté. En didactique des langues, l'*intercompréhension* est une compétence développée en prenant appui sur les ressemblances entre langues

généralement voisines génétiquement pour faciliter le processus d'apprentissage de la compréhension de celles-ci. Les stratégies utilisées pour la construction du sens au moment de la lecture ou de l'écoute d'une langue étrangère impliquent une activité cognitive de type métalinguistique (prise de conscience des zones de transparence formelles et de signifiés), méta-pragmatique (utilisation des connaissances acquises en LM pour savoir quels besoins langagiers correspondent à une situation déterminée) et méta-culturelle (connaissance encyclopédique du monde) en activant des stratégies inférentielles. L'objectif est de parvenir à des situations de communication plurilingue où chacun s'exprime dans sa langue et comprend celle de l'autre (Jamet 2008 : 10) ;

Quoique cette dernière définition réclame son rapport à la *didactique des langues*, l'auteur souligne que « [p]our ce qui est d'un dictionnaire de didactique des langues, il existe déjà une définition terminologique dans le *Dictionnaire de didactique du français*, sous la direction de Jean-Pierre Cuq paru en 2003 » qui « fournit davantage d'informations sur la méthodologie d'enseignement/apprentissage développée autour de la notion contemporaine » (Jamet 2008 : 10) .

INTERCOMPRÉHENSION • Ce concept a été mis en avant au cours de l'évolution récente de l'enseignement des langues étrangères aux adultes. Il s'agit de développer, par une méthodologie appropriée, la compréhension réciproque de sujets locuteurs de langues génétiquement apparentées (ou langues voisines) comme les langues romanes, à partir de l'usage par chacun de sa propre langue. Les idées-forces de cette méthodologie peuvent se résumer ainsi :

- sélectionner et hiérarchiser les objectifs d'apprentissage ;
- inciter les sujets à s'appuyer sur l'ensemble de leurs compétences culturelles autant que linguistiques, que celles-ci aient été acquises ou non en milieu scolaire (musique, voyages, fréquentations, etc.) ;
- construire les rudiments d'une grammaire de la compréhension en dégagant les points de convergence translinguistiques (règles de passage) et en soulignant les pièges à éviter (règles de vigilance) ;
- entraîner, ainsi, progressivement l'apprenant à dynamiser son potentiel cognitif.

Les orientations ainsi définies se sont concrétisées, au cours de la décennie 1990-2000, par une série de réalisations méthodologiques multimédias internationales dans les domaines des langues romanes, appuyées par les institutions européennes (Cuq 2003 : 136).

L'auteur de l'étude sur la définition lexicographique, dans laquelle l'unité lexicale *intercompréhension* est prise comme objet-exemple, suite à la production d'un ensemble de considérations sur cette dernière définition, souligne le besoin de faire cas de la dimension diachronique autant de l'émergence du candidat terme que de l'évolution notionnelle du lexème, notamment dans le cadre de la recherche du domaine de la *didactique des langues*, afin d'en caractériser autant le(s) processus que le(s) produit(s) en termes potentiels (c'est-à-dire *en puissance*) ou actuels (soit *en acte*).

Que l'on considère que « [le] terme d'*intercompréhension* reste ignoré des dictionnaires généralistes et même de certains dictionnaires de didactique » (Ollivier 2008 : 128) ou que « [le] terme n'[est] pas ignoré, mais ne [réflète] pas les recherches actuelles » (Jamet 2008 : 11), qu'en est-il pour ce qui concerne les recherches en didactique des langues-cultures, notamment dans le cadre de la communication scientifique francophone ?

2. *Intercompréhension* : approche lexico-didactologique du candidat terme didactique

Afin de contribuer à la construction d'une réponse globale à cette interrogation, ici en tant que question de recherche, le texte qui suit, qui s'inscrit dans le domaine de la *didactique des langues-cultures* et repose sur une approche lexico-didactologique – c'est-à-dire une approche lexicographique marquée du point de vue disciplinaire, en ce lieu attestée par l'adjectif *didactologique* – (Galisson 1992, 1993, 1994), qui relève d'une étude qui a pour objectif de procéder, le cas échéant, au formatage définitoire des concepts actuels et potentiels du domaine (Silva 2003 ; Silva & Ferrão Tavares 2004), selon les principes terminologiques communément en usage (Desmet 1994 ; Gouadec 1993 ; Pavel & Nolet 2001), se propose de relever et de décrire – autant possible qu'il soit... – les évidences de traitement de l'unité lexicale *intercompréhension* en tant que (candidat) terme de la *didactique des langues-cultures*.

À partir de la visée de superficie qui consiste à découvrir si les conditions d'utilisation du lexème *intercompréhension*, dont la déclinaison découle de la matrice lexico-didactologique stable qu'est le candidat terme correspondant, sont spécifiques et appréciables par rapport à cet élément stéréotypique, de

façon à ce qu'il soit possible de procéder à sa réutilisation conceptuelle dans le domaine de la *didactique des langues-cultures*, sous peine d'évaluation négative de la performance, l'étude, ici rapportée en synthèse, a pour propos profonds, à condition que les cas de figure correspondants s'y présentent, d'en dater l'émergence, d'en dégager l'intension et l'extension d'usage et d'en induire l'impact conceptuel pour la discipline.

Le choix du matériau à explorer aux fins de l'approche lexicodidactologique de l'étude s'arrête sur une revue scientifique particulière, en l'occurrence *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, en raison, à la fois,

- de sa spécificité domaniale, en tant que revue internationale d'application linguistique et de didactique des langues et des cultures maternelles et étrangères,
- de sa position particulière en termes de mode opératoire dans le domaine, car elle s'adresse prioritairement aux spécialistes de la réflexion sur l'enseignement du FLE, sans délaisser toutefois les enseignants de cette discipline,
- de la portée de ses contributions pour les didactiques d'autres langues vivantes, puisqu'elle prend en charge les problèmes correspondants non seulement du FLE, mais également d'autres langues vivantes et
- de la singularité de sa langue de communication scientifique, parce que sa vocation est de promouvoir l'usage du français dans la communication scientifique internationale, ce qui conduit à ce qu'elle ne publie que des articles rédigés en français (Galisson 1990 ; Porcher 1987).

À l'origine, la publication *Études de linguistique appliquée* (d'abord sans accollement de la désignation *Revue de didactologie des langues-cultures*, dénomination qui ne voit le jour qu'au numéro 79 de 1990, puis intitulée *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, étiquette qui n'émerge qu'en deuxième de couverture qu'au numéro 132 de 2003 et en première de couverture qu'au numéro 133 de 2004) – désignée désormais *Revue* dans la suite de ce texte –, et dont le premier numéro date de 1962, prétend alors se constituer, dans le cadre du développement disciplinaire de la *linguistique appliquée* en France, comme une tribune de diffusion des travaux des chercheurs du domaine.

Objet de désertion progressive de la part des linguistes, la publication accueille, à partir de 1967, de plus en plus de chercheurs qui ancrent leurs réflexions de *linguistique appliquée* davantage dans la problématique de l'enseignement des langues que dans le processus de durcissement de la *linguistique appliquée*, jusqu'alors dite incontestablement *discipline de référence*. Bien qu'elle maintienne sa dénomination d'origine (pour conserver sa clientèle...), la Revue adopte, à partir de 1970, de plus en plus l'orientation dite *didactique* (Galisson 1992).

L'approfondissement de cette orientation entraîne la Revue, en 1990, à étouffer cette situation de déphasage entre l'intitulé et le contenu de la publication par l'accolement à sa dénomination d'origine d'une désignation marquant son inscription dans le domaine proprement didactique, à savoir *Revue de didactologie des langues-cultures* (Galisson 1990). Le glissement progressif du paradigme disciplinaire de cette publication conduit à ce que la Revue publie alors un numéro spécial – précisément intitulé *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures : Vingt ans de réflexion disciplinaire* – faisant le point de cette évolution (Galisson 1990).

Dans la mesure où cette recherche s'inscrit précisément dans le cadre de la *didactique des langues-cultures*, ce numéro spécial de la Revue constitue la marque de délimitation à partir de laquelle s'établit le corpus textuel de l'investigation puisque, dans le contexte du processus de glissement du paradigme disciplinaire de la publication, ce numéro « constitue l'affirmation forte d'un choix disciplinaire, donc programmatique » (Galisson 1990 : 6) que la Revue décide résolument alors de prendre en charge. Pour des raisons d'aménagement de la recherche, ce même corpus de base s'arrête au numéro 155 de la publication, c'est-à-dire à son troisième numéro de l'an 2009.

Compte tenu que la consistance conceptuelle d'un terme d'un domaine disciplinaire est tributaire du degré de convergence qu'il obtient au sein de la communauté scientifique respective, la confirmation de la validité terminologique de l'unité lexicale *intercompréhension* relevant du vocabulaire propre de la *didactique des langues-cultures* repose dans le cadre de cette recherche sur la tendance de convergence notionnelle potentielle que ce candidat terme est en mesure d'obtenir au sein de la communauté scientifique correspondante au *mode opératoire didactologique* de la discipline sur la

base du caractère polyvocal du corpus de base. Il est à souligner que, selon les principes d'ordre terminologique, quoiqu'il n'y ait *concept* que s'il y a lieu à une structure hiérarchique des traits caractéristiques de l'objet désigné par le candidat terme en fonction d'une référence à la réalité, la réunion de ces éléments à la fois significatifs et distinctifs est susceptible de signaler l'émergence du concept correspondant (Dubuc 2002 : 35-36).

Dans un premier temps, et afin de vérifier si le corpus présente un caractère polyvocal, la recherche procède au classement des collaborations totales, individuelles et collectives, ce qui permet d'établir le constat que le corpus de base, dont la fragmentation en sous-ensembles correspond aux divisions naturelles que sont les textes-articles (y compris les textes d'introduction et de présentation des numéros de la Revue) qui le composent,

- est constitué d'un total de 966 textes, dont 660 (68.32%) individuels et 306 (31.67%) collectifs,
- est le résultat de la production d'un total de 583 auteurs, dont 367 (62.95%) exclusivement à titre individuel, 150 (25.72%) uniquement en situation de coproduction et 66 (11.32%) autant à titre individuel qu'en situation de coproduction,
- registre, sur les 660 textes individuels produits par 433 auteurs, 351 (53.18%) textes qui correspondent à un nombre équivalent d'auteurs et 309 (46.81%) textes qui sont pris en charge par 82 auteurs qui présentent plus d'une collaboration,
- et contient une sorte de peloton de tête composé de trois auteurs (présentant chacun d'eux un nombre d'articles d'au moins deux chiffres), quoique ce fait ne corresponde nullement à une position monopolisatrice, dans la mesure où Robert Galisson, Christian Puren, Daniel Coste, Maddalena de Carlo, Clara Ferrão Tavares et José Luis Atienza – qui y contribuent avec 38 (3.93%), 21 (2.17%), 14 (1.44%), 12 (1.24%), 11 (1.13%) et 10 (1.03%) textes respectivement – ne composent qu'un ensemble de 106 (10.97%) textes des 966 articles retenus.

Dans un deuxième moment, afin d'en attester la pertinence disciplinaire – autant au niveau du contenu qu'au niveau du mode opératoire, ainsi qu'en termes d'intension et d'extension thématiques et conceptuelles –, et en fonction de la pluralité et la diversité des voix qui l'intègrent, la recherche constate que le corpus de l'étude de base satisfait également aux critères de qualité et

de validité exigés à tout corpus (Van Der Maren 1996 : 136-139), à savoir : accès aux sources premières, exhaustivité et intégralité des textes, actualité et historicité relative des sources² et authenticité des sources.

Dans un troisième moment, afin de vérifier si le corpus constitue une base de données significativement représentative de la *didactique des langues-cultures*, notamment de son mode opératoire d'ordre davantage *métadisciplinaire*, et en fonction de la ventilation des textes-articles correspondants dans les huit catégories didactologiques proposées par Robert Galisson dans *l'Appareil conceptuel/matriciel de référence pour la [didactologie des langues-cultures]* – désormais siglée AC/MRD/DL-C – (Galisson 1994)³, l'étude constate que le matériau sélectionné, d'une part, couvre les trois volets du domaine, à savoir *recherche, formation, enseignement*, puisqu'on vérifie, à partir des titres d'ordre thématique des numéros de la Revue, que bien des numéros relèvent à la fois de plusieurs de ces domaines, et, d'autre part, offre un large spectre thématique sur l'enseignement-apprentissage des langues-cultures (*apprentissage précoce, approches multimodales, approches plurielles, approche transculturelle, bilinguisme, culture, curriculum, écriture, évaluation, formation des enseignants, grammaire, immersion, interculturalité, interdidacticité, lecture, lexiculture, lexicque, lexicographie d'apprentissage, littérature, manuels, oralité, programmes, nouvelles technologies...*).

L'attention étant ici portée sur le candidat terme didactique *intercompréhension*, il s'impose de souligner que le traitement lexico-didactologique ne retient que l'unité lexicale stable dont l'*unité d'enregistrement* retenu correspond à la classe conceptuelle traditionnellement dénommée, en tant que partie du discours, *nom commun* ou *substantif commun*, de par • sa *vocation thématique au premier degré*, car il peut être directement rattaché à un thème ou à un domaine d'expérience (Galisson 1979 : 84), • son caractère spécifique dit *indépendance sémantique*, dans la mesure où il décrit les objets du monde

² Les écrits des auteurs des articles de la Revue retenus reflètent l'état contemporain du problème d'investigation consigné, dans la mesure où les textes les moins récents, notamment ceux qui composent le numéro 79 de la Revue, constituent le déclenchement formel le plus significatif de la problématique contemporaine de l'autonomie disciplinaire de la *didactique des langues-cultures*.

³ Ces catégories sont le *sujet* (l'apprenant), l'*objet* (la langue-culture), l'*agent* (l'enseignant), le *groupe* (le groupe-classe), le *milieu institué* (l'école), le *milieu instituant* (la société), l'*espace* (physique et humain) et le *temps* (chronologique et climatique) que croisent les modes opératoires *didactologique, didactographique* et *didactique* (Galisson 1990, 1993, 1994).

phénoménal ne renvoyant qu'à eux-mêmes (Charaudeau 1992 : 17-18) et • sa propriété d'inclusion ensembliste parce qu'il inclut dans un ensemble tous les êtres d'une même espèce (Charaudeau 1992 : 21-22). Par conséquent, l'exploration du corpus textuel – de par le recours à un logiciel hypertexte pour le traitement documentaire et statistique (Brunet 1999) – consiste d'abord en un dépouillement des unités lexicales qui correspondent à l'unité d'enregistrement retenue – processus qui repose sur la consultation des *tables de concordances*, c'est-à-dire les *contextes étroits* qui montrent chaque unité lexicale (Brunet 1999 : 25) –, de façon à procéder au recensement du candidat terme (v. Tableau 1).

Tableau 1

Nombres d'occurrences du candidat terme *intercompréhension* dans la Revue
Corpus intégral : années de publication, numéros et Auteurs

ANNÉE DE PUBLICATION	N° DE LA REVUE	AUTEUR(S)	OCCURRENCES
1992	85-86	TOURNIER, Maurice	1
	88	PÉREZ, Claude	1
1995	97	DE CARLO, Maddalena	2
	98	COSTE, Daniel & LEHMAN, Denis	1
		COSTE, Daniel	1
		DABÈNE, Louise	2
	100	ATIENZA, José Luis	3
VEZ, José Manuel		1	
ATIENZA, José Luis, BÉRARD, Évelyne & DE CARLO, Maddalena		1	
1996	103	VIGNER, Gérard	1
		OLLIVÉRI, Claude	2
	104	DABÈNE, Louise	2
		PEREA, Encarnación	1
1997	106	TOST, Manuel	1
	108	CASTELLOTTI, Véronique	1
		CAUSA, Maria	1
		PY, Bernard	1
1999	116	PICOCHÉ, Jacqueline	1
2000	120	VÉRONIQUE, Daniel	2
		DE PRIETO, Jean-François & SCHNEUWLY, Bernard	1
2001	121	DAHLET, Patrick	2
	123-124	MOORE, Danièle	2
		ROBERT, Jean-Michel	3
		HERRERAS, José Carlos	1
2002	127	FERRÃO TAVARES, Clara	2
	128	HAUSMANN, Franz Josef	3
		GALISSION, Robert	1
2003	129	FOERSTER, Cordula & SIMON, Diana-Lee	2
	132	COUBARD, Florence & GAMORY, Florence	1
2004	133	MARTIN, Gérard-Vincent	1
		FILLOL, Véronique & VERNAUDON, Jacques	1
		DAVIN-CHUANE, Fatima	1

	134	BERDAL-MASUY, Françoise, BRIET, Geneviève & PAIRON, Jacqueline	1	
	136	ROBERT, Jean-Michel	6	
		ÉLOY, Jean-Michel	9	
		KLEIN, Horst	13	
		CAUSA, Mariella	16	
		ROBERT, Jean-Michel	16	
		AURSTAD, Bodil	1	
		ROBERT, Jean-Michel	16	
2006	141	ROBERT, Jean-Michel	1	
	143	NUSSBAUM, Luci	2	
		VOLLE, Rose-Marie	5	
2007	145	FORESTAL, Chantal	1	
		LEFRANC, Yannick	2	
	146	FERRÃO TAVARES, Clara	3	
		DE CARLO, Maddalena	1	
		SANTOS, Leonor	26	
		FERRÃO TAVARES, Clara & SILVA E SILVA, Marlène	1	
		MOURA DOS REIS, Maria Helena	1	
	2008	149	FORLOT, Gilles & ROBERT, Jean-Michel	8
			ROBERT, Jean-Michel	19
			HEITMAN, Richard	3
			CASTAGNE, Éric	19
VARSHNEY, Rachel			2	
BENAYOUN, Jean-Michel			2	
FORLOT, Gilles & BEAUCAMP, Jacques			3	
VIGNER, Gérard			4	
		KLEIN, Horst	7	
150		MARGARITO, Mariagrazia	2	
		MARGARITO, Mariagrazia	12	
151		SIMON, Diana-Lee & SANDOZ, Marie-Odile	1	
	CAROL, Rita	4		
	152	LEFRANC, Yannick	3	
2009	153	FERRÃO TAVARES, Clara, SILVA, Jacques & SILVA E SILVA, Marlène	4	
		ALARCÃO, Isabel, ANDRADE, Ana I., ARAÚJO E SÁ, Mª Helena, MELO-PFEIFER, Sílvia & SANTOS, Leonor	24	
		FERRÃO TAVARES, Clara	1	
		DE CARLO, Maddalena	1	
		MELO-PFEIFER, Sílvia	4	

Fréquence (corpus intégral) : 301

Suite à ce recensement, le traitement quantitatif des occurrences du candidat terme permet de constater que l'unité d'enregistrement, au sein de corpus utile – c'est-à-dire, d'une part, le nombre de numéros de la Revue et, d'autre part, le nombre des textes dans lesquels l'unité d'enregistrement marque sa présence – figure dans 30 numéros (38.96%) et 69 textes (7.14%) de l'ensemble des numéros (77) et des textes (966) correspondants qui composent le corpus intégral de la recherche. Par conséquent, quoique du point de vue quantitatif, le nombre des textes quiregistrent l'occurrence du candidat terme *intercompréhension* ne constituent pas *per se* un référentiel significatif du relief éventuel du concept didactique potentiel respectif, il s'impose de reconnaître que le candidat terme fait preuve petit à petit d'avoir pignon sur rue dans le cadre de la Revue, dans la mesure où, dans une perspective diachronique, les

occurrences, quantitativement maigres et sporadiques dans les numéros les plus anciens, gagnent du terrain, encore que la régularité de sa fréquence fasse défaut en termes autant de numéros comme de textes (v. Tableau 2).

Tableau 2

Nombres d'occurrences du candidat terme *intercompréhension* dans la Revue
Corpus utile / Corpus intégral : comparaison des nombres et pourcentages de textes

Occurrence(s) du candidat terme (ordre décroissant)	Nombre de textes avec occurrence(s) du candidat terme (corpus utile : 69 textes)	% de textes de la Revue avec occurrence(s) du candidat terme (corpus utile : 69 textes)	% de textes de la Revue avec occurrence(s) du candidat terme (corpus intégral : 966 textes)
26	1	1.44	0.10
24	1	1.44	0.10
19	2	2.89	0.20
16	3	4.34	0.31
13	1	1.44	0.10
12	2	2.89	0.20
9	1	1.44	0.10
8	1	1.44	0.10
7	1	1.44	0.10
6	1	1.44	0.10
5	1	1.44	0.10
4	4	5.79	0.41
3	7	10.14	0.72
2	13	18.84	1.24
1	30	43.47	3.10

En résultat de ce classement quantitatif des nombres d'occurrences du candidat terme et du croisement de ces données avec celles du Tableau 1, on vérifie que l'unité d'enregistrement, au sein de corpus utile, se présente d'une façon plus drue (soit avec des occurrences dont les nombres se composent de deux chiffres) dans les paires *numéro-texte(s)* de la Revue suivants : 146-1 (26 occ.), 153-1 (24 occ.), 149-2 (19 occ. par texte), 136-3 (16 occ. par texte), 126-1 (13 occ.), 120-1 (12 occ.) et 150-1 (12 occ.).

En contrepoint, émerge le fait que les textes quiregistrent les nombres d'occurrences les moins considérables forment un groupe de 30 (1 occ.) et un groupe de 13 (2 occ.) écrits, qui correspondent, respectivement, à 43.47% et 18.84% – c'est-à-dire 62.31% en tant qu'ensemble – des textes (69) qui composent le corpus utile de la recherche.

Au demeurant, toujours dans le cadre du corpus utile de la recherche, les nombres d'occurrences globaux du candidat terme classés par ordre décroissant des numéros de la Revue témoignent (v. Tableau 3) que l'essaim

de la fréquence de l'unité d'enregistrement, d'une part, ne correspond nullement à une progression temporelle régulière, dans la mesure où l'ordre chronologique des années de publication de la Revue fait l'objet d'un pêle-mêle diachronique et, d'autre part, que le candidat terme va de l'avant d'une façon plus résolue à partir des premières années du siècle en cours, notamment en fonction de l'exécution de projets divers (*EuroCom*, *Galanet*, *Galapro*, *Galatea*, *ICE*, *IGLO*... qui méritent également, dès lors, un accroissement de références dans les textes de la Revue), ainsi que de la dissémination des travaux et des résultats correspondants – en vue soit de l'apprentissage des langues-cultures, soit de la formation des enseignants de ces langues-cultures, que celles-ci soient, les unes par rapport aux autres, des langues-cultures étrangères proches, voisines ou... lointaines, dans le cadre de la mise en œuvre (plurielle) du *plurilinguisme*, surtout dans l'espace européen.

Tableau 3

Nombres d'occurrences du candidat terme *intercompréhension* dans la Revue
Corpus utile : numéros et années de publication

Occurrence(s) du candidat terme (ordre décroissant)	Numéro(s) de la Revue	Année de publication de la Revue
77	136	2004
67	149	2008
44	153	2009
32	146	2007
14	150	2008
7	143	2006
5	151	2008
	100	1995
4	128	2002
	121	2001
	98	1995
	123-124	2001
	152	2008
3	145	2007
	133	2004
	120	2000
	108	1997
	104	1996
	103	
	129	2003
2	127	2002
	97	1995
1	85-86	1992
	141	2006
	134	2004
	132	2003
	116	1999
	106	1997
	88	1992

Quant à la répartition des occurrences du candidat terme par les Auteurs des textes du corpus utile dans lesquels il figure, le comptage et le classement des apparitions des unités d'enregistrement par *auteur à titre individuel* et *auteur en situation de coproduction* (v. Tableau 4) met en évidence que la fréquence du candidat terme registre des nombres qui émergent par saccades, dans la mesure où l'on trouve, par exemple, deux situations polaires : alors que l'Auteur (Jean-Michel Robert) qui présente le total le plus élevé d'occurrences (69) du candidat terme signe 6 textes individuels (51 occ.) et un texte en coproduction (8 occ.), l'Auteur (Leonor Santos) qui détient le second total le plus considérable d'occurrences (50) signe 1 texte individuel (26 occ.) et 1 texte en situation de coproduction (24 occ.).

Par conséquent, le degré majeur ou mineur de concentration du candidat terme en situation de production individuelle et en situation de coproduction découle davantage du caractère d'opportunité thématique des numéros de la Revue que de la primauté conceptuelle attribuée au candidat terme de façon universelle par l'ensemble des chercheurs du domaine.

Tableau 4
Nombres d'occurrences du candidat terme *intercompréhension*
par Auteur dans la Revue

Corpus utile : contributions individuelles et/ou collectives
(critère d'ordre : nombres décroissants des contributions individuelles)

AUTEURS	Ind. ¹	Coll. ²	Total ³
ROBERT, Jean Michel	61	8	69
SANTOS, Leonor	26	24	50
KLEIN, Horst	20	-	20
CASTAGNE, Éric	19	-	19
CAUSA, Mariella	16	-	16
MARGARITO, Mariagrazia	14	-	14
ÉLOY, Jean-Michel	9	-	9
FERRÃO TAVARES, Clara	6	5	11
LEFRANC, Yannick	5	-	5
VIGNER, Gérard	5	-	5
VOLLE, Rose-Marie	5	-	5
MELO-PFEIFER, Sílvia	4	24	28
DE CARLO, Maddalena	4	1	5

AUTEURS	Ind. ¹	Coll. ²	Total ³
HERRERAS, José Carlos	1	-	1
MARTIN, Gérard-Vincent	1	-	1
MOURA DOS REIS, Maria Helena	1	-	1
PEREA, Encarnación	1	-	1
PÉREZ, Claude	1	-	1
PICOCHÉ, Jacqueline	1	-	1
PY, Bernard	1	-	1
TOST, Manuel	1	-	1
TOURNIER, Maurice	1	-	1
VEZ, José Manuel	1	-	1
ALARÇÃO, Isabel	-	24	24
ANDRADE, Ana Isabel	-	24	24
ARAÚJO E SÁ, Maria Helena	-	24	24

CAROL, Rita	4	-	4
DABÈNE, Louise	4	-	4
ATIENZA, José Luis	3	1	4
HAUSMANN, Franz Josef	3	-	3
HEITMAN, Richard	3	-	3
BENAYOUN, Jean-Michel	2	-	2
DAHLET, Patrick	2	-	2
MOORE, Danièle	2	-	2
NUSSBAUM, Luci	2	-	2
OLLIVIÉRI, Claude	2	-	2
VARSHNEY, Rachel	2	-	2
VÉRONIQUE, Daniel	2	-	2
COSTE, Daniel	1	1	2
AURSTAD, Bodil	1	-	1
CASTELLOTTI, Véronique	1	-	1
CAUSA, Maria	1	-	1
DAVIN-CHUANE, Fatima	1	-	1
FORESTAL, Chantal	1	-	1
GALISSION, Robert	1	-	1

FORLOT, Gilles	-	11	11
SILVA E SILVA, Marlène	-	5	5
SILVA, Jacques	-	4	4
BEAUCAMP, Jacques	-	3	3
SIMON, Diana-Lee	-	3	3
FOERSTER, Cordula	-	2	2
BÉRARD, Évelyne	-	1	1
BERDAL-MASUY, Françoise	-	1	1
BRIET, Geneviève	-	1	1
COUBARD, Florence	-	1	1
DE PRIETO, Jean-François	-	1	1
FILLOL, Véronique	-	1	1
GAMORY Florence	-	1	1
LEHMAN, Denis	-	1	1
PAIRON, Jacqueline	-	1	1
SANDOZ, Marie-Odile	-	1	1
SCHNEUWLY, Bernard	-	1	1
VERNAUDON, Jacques	-	1	1

¹ Contribution(s) individuelle(s)

² Contribution(s) collective(s)

³ Total d'occurrences du candidat terme *intercompréhension*

De l'analyse des divers indicateurs d'ordre quantitatif, ici présentés et développés, ainsi que des constatations de type qualitatifs qui en résultent et qui se rapportent au candidat terme *intercompréhension*, l'idée-force globale qui se dégage, notamment du traitement croisé des données relevées dans le corpus utile de la recherche, est celle que le candidat terme *intercompréhension* registre une tendance de croissance quantitative au sein de la Revue, dès sa première occurrence dans un texte de 1992⁴ jusqu'au moment présent, quoique cette progression avance par saccades en termes autant de l'avancement des numéros et des textes que de la fréquence des contributions individuelles et

⁴ V. TOURNIER, Maurice (1992). Des dictionnaires de « langue » aux inventaires d'usage. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 85-86, 53-60. Dans la Revue, et plus précisément par rapport au corpus utile de la recherche, la première occurrence absolue du candidat terme *intercompréhension* se registre en 1990, mais son apparition correspond à une indication (« VASSEUR M. Th., (1989). La gestion de l'intercompréhension dans les échanges entre étrangers et natifs, *L'interaction*, Buscila ») dans la section *bibliographie* d'une contribution individuelle (v. POUDEUR, Marie-Christine (1990). La transformation de l'oral et de l'écrit dans la relation à l'écrivain public. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 81, 33-48).

collectives des auteurs, ce qui conduit à la conclusion que la problématique de l'*intercompréhension* ne mérite pas encore de la part des chercheurs (du moins francophones, soient-ils ou non français) une attention universelle et systématique du point de vue d'omanial correspondant.

Toutefois, et dans le cadre de transition de l'approche d'ordre lexicométrique à l'approche lexico-didactologique de cette étude, il s'impose de signaler que dans le corpus utile de la recherche, on trouve, dans la section *Références bibliographiques* d'un texte de Maria do Céu Roldão⁵, publié en 2000, l'indication de l'un de ses écrits, daté de 1997, dont la parution s'opère dans le cadre d'une revue de didactique des langues précisément intitulée *Intercompreensão*, publication⁶ qui voit le jour, sous la direction de Clara Ferrão Tavares, en 1991, dans un temps où le candidat terme didactique est alors encore objet de (con)figuration conceptuelle primaire potentielle par rapport à son essor décisif postérieur, notamment à partir du début du siècle en cours, particulièrement dans le cadre des *politiques linguistiques éducatives* du Conseil de l'Europe. Dans le texte de présentation de cette revue scientifique, la directrice de la publication déclare que

[c]om *Intercompreensão* pretende-se criar uma revista que permita o diálogo entre investigadores, formadores e professores de diferentes línguas⁷, reunidos em torno de uma mesma disciplina: a Didáctica das Línguas e das Culturas. (...) Sendo a disciplina a mesma, postula-se que as línguas nas quais serão veiculados os artigos não constituirão um obstáculo à comunicação, como o título da revista pretende atestar: *Intercompreensão*. É esta *intercompreensão*, entre falantes de diferentes línguas e, também, entre investigadores, formadores e professores, todos actores envolvidos numa mesma cena pedagógica, que constitui o objectivo primeiro da revista agora criada. (...) [S]ó o tempo virá a mostrar se os seus objectivos são demasiado ambiciosos ou se, efectivamente, é possível construir a « *intercompreensão* » (Ferrão Tavares 1991 : 7-8).

⁵ V. ROLDÃO, Maria do Céu (2000). La complexité des modes d'apprendre dans la société de communication : repenser les concepts de concret et d'abstrait. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 117, 35-46.

⁶ *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas* est une revue scientifique publiée par l'Instituto Politécnico de Santarém, Portugal.

⁷ *Intercompreensão* regroupe des articles écrits non seulement dans des langues (dites *standards*) différentes (anglais, castillan, français, italien, portugais...), mais également par ces mêmes langues quoique marquées du point de vue géoculturel (par exemple : portugais du Portugal, portugais du Brésil, français de France, français du Canada..., français écrit par des auteurs portugais, espagnols, italiens...).

En effet, *só o tempo veio a mostrar* que le dessein original de cette revue scientifique, encore qu'en conservant le caractère audacieux de son entreprise, a construit des ponts didactiques d'*intercompréhension* entre chercheurs du domaine – et, par ricochet, entre apprenants et enseignants sur les planches autant de l'enseignement-apprentissage que de la formation des enseignants en milieu (non) institutionnel –, dans la mesure où, d'une part, la revue initiale maintient toujours non seulement la publication régulière de ses numéros, mais aussi a accru le nombre et la diversité géolinguistico-culturelle des contributions qui la composent et, d'autre part, a prêté son concours à la création de la revue *Redinter-Intercompreensão*. Cette publication « est une revue internationale qui a vu le jour dans le cadre de *Redinter*, le réseau européen de l'intercompréhension, créé avec le soutien de la Commission Européenne » – réseau qui « réunit 44 institutions qui travaillent ensemble au développement et à la diffusion de la notion d'intercompréhension » – et « est (...) née en articulation avec la revue *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas*, revue de dimension européenne créée en 1991 à l'Institut Polytechnique de Santarém »⁸.

Dans le cadre du développement de la notion d'*intercompréhension*, qu'en est-il de la contribution de la publication *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie* ?

Il s'impose, tout d'abord, de préciser que les termes *notion* et *concept* sont à renvoyer à des définitions d'ordre terminologique distinctes : alors que la *notion* est « la réunion des traits caractéristiques de l'objet désigné par le terme » et constitue « une accumulation de traits significatifs, sans hiérarchisation » (Dubuc 2002 : 35-36), le *concept* est une « représentation mentale et générale des traits stables et communs à une classe d'objets directement observables, et qui sont généralisables à tous les objets présentant les mêmes caractéristiques » (Legendre 1993 : 234) ; par conséquent, la fonction d'existence d'un *concept exact* « est tributaire d'un ensemble précis de propriétés nécessaires et

⁸ Le site correspondant fournit encore les précisions suivantes : « Le réseau Redinter se positionne, tout comme la revue initiale, dans une optique de 'dialogue entre les langues, les cultures, les nationalités et les différents acteurs didactiques' et se réclame d'une perspective actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues. Sa revue s'intéresse, par conséquent, à toutes les questions touchant aux approches plurilingues et pluriculturelles dans l'enseignement des langues et tout spécialement à la notion et à la didactique de l'intercompréhension » – v. <http://www.redinter.eu/web/revistas/viewone/9> [Consulté le 5 mai 2010].

essentielles dont l'absence ou la négation invalide sa nature », et, dans ce cas, « il ne peut exister de zone grise ou de marge d'erreur : ou bien le concept existe, ou bien il n'existe pas » ; par contre, un *concept relatif* présente des « traits distinctifs (...) approximatifs » et « est fonction de contextes, de circonstances, de perceptions » (Legendre 1993 : 235-236). Compte tenu de ces référentiels terminologiques et de leur introduction dans le processus d'investigation proprement dit, le traitement lexico-didactologique du candidat terme ici objet d'étude a permis de constater – comme on le démontre par la suite – que, dans le cadre du corpus utile de la recherche, la tendance définitoire majeure de l'unité lexicale *intercompréhension* s'apparente davantage à une unité terminologique dite *motivée*, c'est-à-dire qu'« à travers sa forme, il est possible d'entrevoir sa notion » (Dubuc 2002 : 36), quoique celle-ci soit fonction du cadre didactique spécifique dans lequel opère chaque chercheur qui en fait usage.

Sur la base des données obtenues en résultat de l'application des opérations d'ordre sémasiologique, le traitement lexico-didactologique du candidat terme *intercompréhension*, qui repose sur une approche d'ordre onomasiologique, notamment de par le recours aux *contextes substantiels* respectifs, c'est-à-dire des contextes, « généralement assez longs, qui autorisent la saisie d'une partie du sens de l'item autour duquel ils ont été 'découpés' » et qui, par voie de conséquence de cette caractéristique, « sont plus ou moins directement définitoires » car « leur vocation est *substantielle*, dans la mesure où ils contribuent d'abord à élucider le sens » des lexèmes (Galisson 1979 : 87), conduit à la constatation de prime abord que, d'une part, les *contextes définitoires*, soit les contextes « qui contiennent des descripteurs dont le nombre et la qualité permettent de dégager une image précise de la notion » (Dubuc 2002 : 61) font largement défaut et, d'autre part, les chercheurs assoient à foison l'usage de l'unité lexicale sur sa *motivation terminologique* potentielle, dont la modalité de son interprétabilité au sein de leurs discours est fonction davantage de la *saillance perceptuelle* (Constantin De Chanay 2001) implicite et partagée que de la *saillance conceptuelle* (Boisson 1996) explicite et fondée du candidat terme par leurs pairs et les enseignants qui portent un intérêt plus soutenu à leurs recherches et à leurs textes.

Compte tenu de la quasi-inexistence de *contextes définitoires* du candidat terme, ainsi que du fait que les *contextes explicatifs* – c'est-à-dire les contextes qui « renseignent sommairement sur quelques aspects de la notion

recouverte par le terme » (Dubuc 2002 : 62) – présentent des données fort parcimonieuses, dont la lésine informative fait obstacle à un processus de comparaison autant essentielle que structurale, l'inscription, dans le corpus utile retenu, de l'unité terminologique *intercompréhension* dans le cadre d'un continuum définitionnel opératoire, dont les pôles correspondent aux charges sémantico-référentielles qui relèvent de la *linguistique* et de la *didactique des langues*, découle essentiellement du traitement des *contextes associatifs* – soit du type de contexte « qui ne sert qu'à justifier l'appartenance du terme à la nomenclature de la recherche » (Dubuc 2002 : 62) – de par l'application du principe terminologique d'*opposition* : quand on vérifie que « la caractérisation permet d'établir des relations d'opposition entre les notions en présence (...), on peut conclure à la présence d'unités terminologiques » (Dubuc 2002 : 60).

Dans un premier temps, l'approche lexico-didactologique met en évidence que l'unité lexicale *intercompréhension* au sein du corpus utile de la Revue correspond pour l'essentiel à la charge notionnelle qui relève de la *didactique des langues* (DL)⁹, dans la mesure où les occurrences – mêmes celles qui reconnaissent la substruction de la dimension linguistique du lexème¹⁰ – partagent du point de vue notionnel la conception générique que l'*intercompréhension* – en résultat de l'inclusion dans la composition de l'unité lexicale du préfixe *inter-*, qui semble réunir le consensus implicite des Auteurs sur son sens de *réciprocité* au détriment de ses autres sens – est la *compréhension réciproque entre deux ou plusieurs (groupes de) personnes, dont les codes linguistiques sont différents*, et que l'exécution de cette *compréhension réciproque* est davantage l'affaire

⁹ Dans la suite du déroulement de l'approche lexico-didactologique, la désignation *didactique des langues* sera substituée par celle de *didactique des langues-cultures*, remplacement qui alors fera l'objet d'une explication conceptuelle.

¹⁰ José Manuel VEZ, dans le résumé de son article, publié dans le numéro 100 de la Revue, en 1995, déclare que son texte « présente une proposition de travail orientée vers une nouvelle dimension des curricula européens des langues, dont la finalité serait de favoriser, d'un côté, l'**intercompréhension linguistique** comme alternative à l'actuelle domination du nouveau bilinguisme (la connaissance de la langue de son pays plus la connaissance de l'anglais) et, de l'autre, une construction plus sociologique et multiculturelle de la compétence communicative des citoyens européens » [nous soulignons] (v. VEZ, J. M. (1995). Perspectives communicatives et développement des curricula des langues européennes. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 100, 55-65).

- de l'apprentissage d'une *compétence* :
[Intercomprehension is] the competence to co-construct meaning in intercultural/interlingual contexts and to make pragmatic use of this in a concrete communicative situation (Capucho & Oliveira 2005 : 14)
- que d'une *faculté* :
LING. Faculté de compréhension réciproque (entre deux ou plusieurs personnes ou groupes) (TLFi [*Trésor de la Langue Française informatisé*], 2010 : s. p. ; entrée : *intercompréhension*).

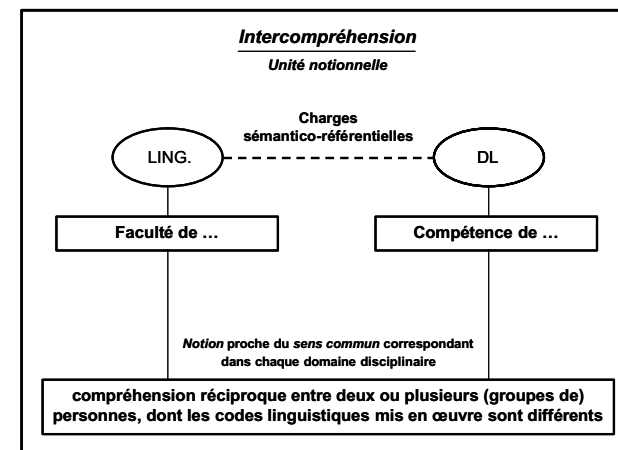
car alors qu'une *faculté* est considérée comme une *aptitude* qui permet potentiellement de réaliser une activité, une *compétence* est une *habileté*, c'est-à-dire un objet d'apprentissage qui vise intentionnellement la réalisation efficace d'un agir (Legendre 1993).

3. *Intercompréhension* : du candidat terme didactique actuel au(x) concept(s) didactique(s) actuel(s) et potentiel(s)

Par conséquent, les travaux de cette première phase de l'approche lexicodidactologique permettent de constater que les chercheurs du domaine attribuent, quoique de façon bien plus implicite qu'explicite, au candidat terme *intercompréhension* une charge sémantico-référentielle générique résolument plus proche du pôle définitionnel qui relève de la *didactique des langues* (DL) que de celui de la *linguistique* (LING.), même si la dimension d'*intercompréhension linguistique* perçoit ci et là¹¹ (v. Figure 1).

¹¹ Quoique la Revue registre, notamment à partir de la fin des années 60 du siècle dernier, autant un processus de désertion progressive de la part des linguistes (*stricto sensu*) qu'une entrée croissante de chercheurs nouveaux qui ancrent leurs réflexions davantage dans la problématique de l'enseignement des langues que dans le processus de durcissement de la *linguistique appliquée*, la conception disciplinaire de la *didactique des langues(-cultures)* ne mérite toujours pas un consensus consolidé en termes de configuration épistémologique du domaine, dans la mesure où la discipline est considérée par ces chercheurs comme une discipline ou de type *hybride*, c'est-à-dire comme le résultat du croisement de contributions de diverses autres disciplines, et fort particulièrement de la *linguistique* – v., par exemple, la conception de la *linguistique* comme discipline de *référence interne* impliquée de la *didactique des langues(-cultures)* (Sachot 1997) –, ou comme une discipline à part entière – v., par exemple, la conception de la *didactique des langues(-cultures)* comme *discipline autonome* et la *linguistique* comme *discipline d'appoint* à la première (Galisson 1997) – ; c'est précisément dans ce cadre de complexité épistémologique contemporain qu'émerge le besoin de souligner le sens de la tendance disciplinaire de la charge sémantico-référentielle du candidat terme *intercompréhension*.

Figure 1 : Charges notionnelles primaires du candidat terme *intercompréhension* dans la Revue
Cadre de référence onomasiologique



Dans un deuxième temps, l'approche lexicodidactologique repose sur l'exécution de tâches lexicographiques dans le cadre d'une approche essentiellement inductive d'ordre onomasiologique (c'est-à-dire de la *chose* vers le *signe*) : du point de vue procédural, les occurrences du candidat terme une fois identifiées et, par la suite, relevées, dûment accompagnées des contextes respectifs, ont fait l'objet d'un processus de groupement, de par une démarche de ventilation des unités lexicales correspondantes en tant que candidats termes virtuels dans les *catégories éducatives* de l'AC/MRD/DL-C, en fonction des charges notionnelles respectives.¹²

Cette approche de l'unité lexicale *intercompréhension* au sein du corpus utile de la Revue fait ressortir, dans le cadre sémantico-référentiel générique de la *didactique des langues*, trois teneurs parcellaires, c'est-à-dire des charges notionnelles qui tout en se distinguant les unes par rapport aux autres ne s'affrontent aucunement, dans la mesure où les *significations*¹³ correspondantes

¹² Compte tenu de l'espace imparti à cet article, la démonstration de l'exécution de ces tâches – en fonction de son caractère prolixe – est omise dans l'économie de ce texte.

¹³ Dans le cadre de cette étude, compte tenu que l'approche lexicodidactologique s'exerce sur le concept de *candidat terme*, il s'impose d'établir une distinction entre *sens* et *signification* ; selon Alain Rey, « cette distinction repose sur des oppos[itions] telles que langue/discours ou type/instance. Ainsi : 'La signification relève de l'énonciation et de la pragmatique ; elle est toujours liée à la phrase' (Rey *Sémiot.* 1979) » (TLFi, 2010 : s. p. ; entrée : *signification*).

s'articulent, voire se marient, au sein de l'AC/MRD/DL-C. Ainsi, de la mise en œuvre de la procédure lexicodidactologique émergent trois ensembles notionnels, précisément classés en fonction des significations correspondantes¹⁴ :

- l'*intercompréhension* en tant que constituant de la catégorie *objet* de la *situation éducative*, voire *objectifs de contenu*, *objectifs d'habileté* et *objectifs de comportement* (Galisson 1990 : 18) :

[Il] semble souhaitable de donner la priorité au développement de l'**intercompréhension**. Ceci devrait en effet permettre d'une part à chacun **d'utiliser sa propre langue tout en se faisant comprendre**, et, d'autre part, de **rebondir sur la connaissance d'une langue pour en découvrir d'autres**. Une telle option se rattache aux orientations actuelles touchant la sélection et la hiérarchisation des objectifs, et le reprofilage des curricula (Dabène/1996/140/389) [nous soulignons] ;

- l'*intercompréhension* en tant que constituant de l'interrelation (congruente) des catégories *objet* et *sujet* de la *situation éducative*, voire *apprentissage-process* et *apprentissage-produit* (Galisson 1990 : 23):

L'intercompréhension se réduit (dans un premier temps) au **décodage [par l'étudiant]. L'étudiant identifie à partir des schémas linguistiques qui lui sont déjà familiers grâce à ses connaissances procédurales et déclaratives dans les langues déjà connues. L'intercompréhension se termine avec l'intégration des données linguistiques (et didactiques) dans le lexique mental**. Les bases du transfert linguistique concernent surtout les lexèmes, morphèmes, structures morphosyntaxiques, syntaxe, mode, formes et fonctions du verbe, mais aussi les concepts (sémantiques) (Klein/2004/136/405)¹⁵ [nous soulignons] ;

¹⁴ Les citations-exemples de caution notionnelle de ces significations, dont l'extraction se registre dans le cadre du corpus utile de la recherche, font l'objet de la formule d'identification suivante : nom de l'Auteur ou noms des Auteurs/année de publication de l'article et de la Revue/numéro de la Revue/numéro de la page ou numéros des pages où se trouve la citation.

¹⁵ Il s'impose de souligner que cette citation est extraite du texte de l'article de Horst G. Klein, publié dans le numéro 136 de la Revue, en 2004, et intitulé *L'eurocompréhension (eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines* (Klein 2004 : 403-418), dans la mesure où les compétences du *sujet* (apprenant) indiquées s'inscrivent dans le cadre de cette *approche* spécifique de l'*intercompréhension* et ne constitue, par conséquent, qu'une perspective particulière au sein des perspectives plurielles qui portent leur attention sur la problématique didactique correspondante.

- l'*intercompréhension* en tant que constituant de l'interrelation (congruente) des catégories *objet* et *agent* de la *situation éducative*, voire *méthode d'enseignement* et son *appartenance [à une] méthodologie* par rapport particulier au *sujet* (Galisson 1990 : 20) :

Les nouvelles tendances en didactique des langues étrangères ou secondes privilégient de plus en plus l'intercompréhension (cf. les **programmes** Galatea, Galanet, Eurom 4, EuroCom, ICE, etc.) (ROBERT/2008/149/9) [nous soulignons]¹⁶.

Ces trois charges notionnelles, qui partagent à des fins d'ordre terminologique l'unité lexicale *intercompréhension*, constituent autant de pièces de l'AC/MRD/DL-C qui y jouent entre elles, dans la mesure où, en termes de conjugaison sinon essentielle, au moins fonctionnelle, les *compétences de compréhension réciproque* des *sujets* (utilisateurs et/ou apprenants) dont les codes linguistiques sont différents s'exercent sur le triptyque *décodage-rebondissement-intégration* des *connaissances-objets* (*lato sensu*) que ces *sujets* détiennent de ces codes linguistiques et dont l'accès peut (ou doit...) faire l'objet du concours de l'*agent*, c'est-à-dire de l'enseignant et, en l'occurrence, de la mise en œuvre des ressources didactiques qui s'imposent, notamment à travers le recours à des principes et à des orientations méthodologiques et/ou à des instructions et à des démarches méthodiques établies, en fonction du caractère particulier des enjeux contextuels spécifiques, pour parvenir aux stades souhaitables d'*intercompréhension-processus* et d'*intercompréhension-produit* correspondants (v. Figure 2).

¹⁶ Cette citation extraite du texte de l'article de Jean-Michel Robert, publié dans le numéro 149 de la Revue, en 2008, et intitulé *L'anglais comme langue proche du français* (Robert 2008 : 389-391), de par sa référence aux divers *programmes* – qui se centrent sur l'enseignement-apprentissage, de souche plus ou moins directive ou autonome, notamment, d'une part, selon autant la conception du (candidat) terme *intercompréhension* que le type d'appareillement ou de non appareillement linguistique et (géo)culturel des langues concernées et, d'autre part, du type de relation que les *sujets* (utilisateurs et/ou apprenants) de ces langues(-cultures) –, convoque les termes *méthodologie* et *méthode* dite d'*enseignement*, en tant que sous-catégories de la catégorie éducative dénommée *agent* au sein de l'AC/MRD/DL-C.

Figure 2

**Charges notionnelles primaires actuelles du candidat terme
intercompréhension dans la Revue
Orientations et catégorisation didactologiques**

Aiguillages notionnels actuels du candidat terme <i>intercompréhension</i>	Notion proche du sens commun dans le domaine didactique (sans inscription dans un paradigme)	Catégories didactologiques (AC/MRD/DL-C)
Compétence de... (objectifs [spécifiques] d'apprentissage)	compréhension réciproque entre deux ou plusieurs (groupes de) personnes, dont les codes linguistiques et culturels mis en œuvre sont différents.	Sujet (apprenant et utilisateur)
Savoirs de... (objectifs [spécifiques] de contenu)		Objet (connaissances + habilités)
Approche didactique de la... (objectifs [spécifiques] d'enseignement)		Agent (ressources méthodologiques)

Que la désignation *intercompréhension* corresponde ou à la notion de *compréhension réciproque* (catégorie didactologique : *objet*), ou à la notion de *compétence de compréhension réciproque* (catégorie didactologique : *sujet* en rapport de congruence fonctionnelle avec la catégorie didactologique *objet*), ou à la notion d'*approche didactique* et/ou *méthodologique* (catégorie didactologique : *agent* en situation de congruence fonctionnelle avec les catégories didactologiques *objet* et *sujet*), ces charges notionnelles renvoient, *grosso modo*, notamment dans le cadre des principes et des orientations du Conseil de l'Europe sur l'implantation du *plurilinguisme* dans le Vieux Continent, à une conception d'*intercommunication* en tant que « compétence compréhensive (orale et écrite) dans deux ou plus de deux langues européennes qui permettrait l'intercommunication habituelle entre les Européens » (Vez/1995/100/63). Toutefois, il faut souligner que l'on registre dans le fil de l'évolution des discours du corpus utile de l'étude, qui incluent le candidat terme *intercompréhension*, une prise en compte croissante de la dimension culturelle des (*variétés* des) codes linguistiques concernés, dans la mesure où

une approche didactique qui part du concept d'intercompréhension peut être définie [...] comme une approche qui essaie de transmettre une vision positive de la diversité linguistique et culturelle et prétend conduire les apprenants à réorganiser et à transférer leur connaissance linguistique et culturelle, ainsi que leurs capacités linguistiques et communicatives dans une voie de développement d'une compétence de communication que l'on veut de plus en plus plurilingue (Andrade 2003 : 16, cité par Santos/2007/146/206).

Par conséquent, cette prise en considération de la montée, assez timide à ses débuts, mais fortement résolue présentement, de la dimension culturelle de l'*intercompréhension*, quelle qu'en soit la charge notionnelle privilégiée de l'unité lexicale, conduit au besoin de reformuler la formule définitoire prototypique d'ordre didactique correspondante : de la *compréhension réciproque entre deux ou plusieurs (groupes de) personnes, dont les codes linguistiques sont différents, il s'impose de passer...*

- ou à la *compréhension réciproque entre deux ou plusieurs (groupes de) personnes, dont les codes linguistiques et culturels mis en œuvre sont différents, soient-ils proches, voisins¹⁷... ou lointains¹⁸,*
- ou à la *compréhension réciproque entre deux ou plusieurs (groupes de) personnes, dont les codes linguistiques mis en œuvre sont des variétés d'une même langue – dont les caractéristiques essentielles sont sauvegardées – et les codes culturels correspondants sont sinon profondément différents, au moins circonstanciellement différents, ces derniers soient-ils proches, voisins¹⁹... ou lointains²⁰,*
- ou à la *compréhension réciproque entre deux ou plusieurs (groupes de) personnes, dont les codes linguistiques mis en œuvre sont des variétés d'une même langue – dont bien des caractéristiques essentielles sont mâchées – et les codes culturels correspondants sont profondément différents, ces derniers étant lointains²¹.*

¹⁷ Par exemple, le cas où cette *compréhension réciproque* s'établit entre le français, le portugais, l'espagnol et l'italien, en tant que langues qui affichent une *collatéralité linguistique* et une *collatéralité culturelle (lato sensu)* considérables.

¹⁸ Par exemple, le cas où cette *compréhension réciproque* s'établit entre le français et l'anglais (soit-il britannique ou américain), en tant que langues qui ne présentent ni *collatéralité linguistique* ni *collatéralité culturelle (lato sensu)* considérables.

¹⁹ Par exemple, le cas où cette *compréhension réciproque* s'établit entre le français de France, le français de Belgique et le français de Suisse (romande), en tant que *variétés* (linguistiques) d'une *même* langue qui présentent une *collatéralité linguistique* et une *collatéralité culturelle (lato sensu)* considérables.

²⁰ Par exemple, le cas où cette *compréhension réciproque* s'établit entre le français de France, ou le français de Belgique, ou le français de Suisse (romande) et le français du Canada, dit aussi français du Québec, en tant que *variétés* (linguistiques) d'une *même* langue qui ne présentent pas une *collatéralité linguistique* et une *collatéralité culturelle (lato sensu)* considérables ; c'est également le cas de la *compréhension réciproque* qui s'établit entre le portugais du Portugal et le portugais du Brésil, ou encore entre l'espagnol d'Espagne – désignation internationale de la langue commune de l'État espagnol que la Constitution de 1978 précise comme suit : « El castellano es la lengua española oficial del Estado » (http://www.la-moncloa.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267F0/0/constitucion_ES.pdf [Consulté le 5 mai 2010]) –, l'espagnol du Mexique, du Chili, du Venezuela... en Amérique du Sud, l'espagnol des communautés hispanophones des États-Unis (notamment des États du sud-ouest : Nouveau-Mexique, Texas, Arizona, Nevada, Colorado et Floride), l'espagnol de la Guinée équatoriale, du Sahara occidental... en Afrique et l'espagnol des Philippines en Asie.

²¹ Par exemple, le cas où cette *compréhension réciproque* s'établit entre les variétés européennes et africaines

De la prise en considération des rapports obligés des codes linguistiques et culturels au sein de la problématique de l'*intercompréhension* découle la constatation que le cadrage définitoire du candidat terme ne peut ne pas observer le principe de *consubstantialité* des composantes *langue* et *culture* de la catégorie didactologie *objet* de la didactique qui porte son attention sur le processus d'enseignement-apprentissage des langues (Galisson 1999), celles-ci en tant que *pratiques sociales de référence*, et que, par conséquent, les développements conceptuels et terminologiques à venir du candidat terme *intercompréhension* doivent s'inscrire dans le domaine disciplinaire dénommé *didactique des langues-cultures*.

Toutefois, dans le cadre de la *terminologie*, et en fonction du principe qu'« une seule notion doit se rapporter à un terme » (Dubuc 2002 : 37), une question reste ouverte, celle du cas de *collision sémantique* du lexème *intercompréhension*, en tant que candidat terme de la *didactique des langues-cultures*, dans la mesure où, pour l'heure, la dénomination couvre trois charges notionnelles qui, quoique non réciproquement annulatives du point de vue fonctionnel, soulèvent des problèmes de précision conceptuelle au sein du domaine didactique correspondant.

4. *Intercompréhension* : un construit conceptuel politique et/ou didactique?

L'approche lexico-didactologique du candidat terme *intercompréhension*, de par sa prise en compte des *contextes associatifs* au sein du corpus utile correspondant, relève collatéralement autant de l'attelage des charges notionnelles indiquées du lexème à l'*éducation au plurilinguisme* consacrée par les *politiques linguistiques éducatives* du Conseil de l'Europe que le patronage par cette instance politique de programmes de mise en œuvre de l'*intercompréhension* (*lato sensu*) toujours dans le cadre de l'*éducation au plurilinguisme*. Face à cette constatation, émergent deux questions qui consistent à savoir, d'abord, si l'*intercompréhension* est un construit politique

du français (le français de République démocratique du Congo est une variété davantage du français de Belgique que du français de France et a développé des caractéristiques très particulières, notamment des néologismes au sein de la *langue parlée*) ; c'est aussi le cas de la *compréhension réciproque* qui s'établit entre le portugais du Portugal, le portugais de l'Angola, du Mozambique... en Afrique et du portugais du Timor en Asie.

ou/et didactique et, ensuite, en fonction de la réponse antérieure, dans quelle mesure ce construit est efficace sur le plan didactique.

En résultat d'une recherche documentaire dans le site de la *Division des politiques linguistique* du Conseil de l'Europe²², et bien que cette investigation ne présente pas, pour l'heure, un caractère exhaustif, on constate que le lexème *intercompréhension* registre des occurrences dans des documents autant politiques que didactiques. Quoiqu'il en soit, ces occurrences s'inscrivent toujours dans le cadre du traitement politique et/ou didactique de l'*éducation au plurilinguisme*, notamment d'une façon résolue à partir de l'adoption par le Conseil de l'Europe du *Cadre Européen commun de référence* (CECR 2001²³) au tout début de ce siècle, quoique le lexème *intercompréhension* ne présente aucune occurrence dans le texte correspondant²⁴. Toutefois, les discours tenus dans ces documents, surtout dans ceux qui relèvent du domaine didactique, tendent à considérer que

[l'] *intercompréhension* offre une **alternative** au modèle souvent critiqué de la *lingua franca* et ouvre une **nouvelle voie** dans l'étude des langues et de la communication. On parle d'*intercompréhension*, par exemple, lorsque deux personnes communiquent, à l'oral ou par écrit, en s'exprimant dans des langues différentes, chacune comprenant la langue utilisée par l'autre. (...) Pour comprendre une langue « inconnue » on interprète les énoncés en langue étrangère à l'aide de ses **compétences linguistiques et extralinguistiques**, et en tirant parti des éléments communs aux langues et aux autres formes de communication. Pour y parvenir, il faut prendre conscience d'un savoir resté jusque-là inexploité – son expérience de la communication et des échanges – afin d'établir des suppositions éclairées quant à la signification des messages. (...) **Champ d'étude et d'expérimentation**, l'*intercompréhension* offre aujourd'hui nonobstant certaines questions qui restent à explorer, **une approche complémentaire aux méthodes existantes de promotion du plurilinguisme** (Béacco & Byram 2006 : 6) [nous soulignons].

²² http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Domains_FR.asp [Consulté le 5 mai 2010].

²³ V., dans la section *Références bibliographiques* de cet article, CONSEIL DE L'EUROPE (2001).

²⁴ Bien qu'on y registre 3 et 5 occurrences des unités lexicales complexes *compréhension réciproque* et *compréhension mutuelle* respectivement, l'approche lexico-didactologique des charges notionnelles correspondantes ne permet pas d'établir, notamment de par le traitement des contextes respectifs, un rapport (quasi-)synonymique avec les charges notionnelles du candidat terme *intercompréhension* présentes dans le corpus utile de cette recherche.

Dans cette perspective, et compte tenu que les dimensions de *savoir*, de *compétence* et/ou d'*approche* de *compréhension réciproque entre deux ou plusieurs (groupes de) personnes, dont les codes linguistiques mis en œuvre sont différents, que les codes culturels correspondants soient ou non les mêmes*, découlent de l'exécution conjuguée, voire consubstantielle, autant de compétences générales (*savoirs de et sur des connaissances plus ou moins encyclopédiques, savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir...* expérientiels) que de compétences communicatives langagières (notamment linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques), qui jouent obligatoirement avec des données et des comportements non verbaux (*lato sensu*), comme le souligne le CECR, notamment dans un contexte où la communication est de plus en plus multimodale (Ferrão Tavares 2007) dans la mesure où

une grande partie des études qui ont été faites sur l'**intercompréhension**, par exemple, intègrent ces deux dimensions, soit au niveau des stratégies qu'elles convoquent, soit au niveau des technologies intégrées. En ce qui concerne les défis, ils se rapprochent de ceux présentés lors des approches précédentes, avec une autre ampleur puisque l'univers des acteurs sociaux s'élargit : les langues, les cultures mais aussi **les langages et les dispositifs communicatifs** dont on dispose, en classe, à l'extérieur de la classe, **dans un temps monochrome, synchrone ou polychrone** (Ferrão Tavares/2009/153/51) [nous soulignons],

perspective actuelle que ce même Auteur avait déjà annoncée, de façon en quelque sorte prodromique, en 1991, dans le cadre de sa recherche doctorale, notamment par rapport au concept de *multicanalité* de la communication :

[Les] configurations (multicanales) jouent non seulement un rôle au niveau de la distribution des tours de parole, mais également au niveau de l'**intercompréhension**. Elles contribuent en effet à une facilitation cognitive (...) [car] l'élève, habitué à l'idiolecte corporel de son enseignant, anticipe la compréhension, il se rend compte que celui-ci va changer de sujet, qu'il est en train de réaliser un 'raccord' par exemple (Ferrão Tavares 1991b : 157) [nous soulignons].

5. Conclusion (prospective)

Alternative, nouvelle voie, champ d'étude et d'expérimentation, approche complémentaire aux méthodes existantes de promotion du plurilinguisme, ces

références notionnelles pointent vers l'*intercompréhension* comme une **approche nouvelle, complémentaire ou alternative, parmi d'autres agirs d'apprentissage et d'autres agirs sociaux**²⁵, de mise en œuvre du plurilinguisme. Par rapport à l'AC/MRD/DL-C, et compte tenu que toutes les *catégories éducatives* détiennent, explicitement ou implicitement, des marques idéologiques, politiques et économiques (Galisson 1990), la question centrale qui se pose n'est pas autant de revendiquer la filiation, voire le caractère, davantage politique ou didactique de l'*intercompréhension*, mais plutôt de vérifier si sur les planches du processus d'enseignement-apprentissage des langues-cultures proches, voisines... ou lointaines le candidat terme constitue un atout praxéologique conséquent dans le cadre de l'*éducation au plurilinguisme* et l'*éducation par le plurilinguisme*, c'est-à-dire – par le recours à la figure du *palimpseste*, ici, *verbo-didactologique* –, notamment par le remplacement, dans le texte original (Galisson 2002), de *éducation aux langues-cultures* et *éducation par les langues-cultures* par *éducation au plurilinguisme* et *éducation par le plurilinguisme* :

Dans « l'éducation au plurilinguisme », l'éducation – mise en place préalablement – est le *moyen* et le plurilinguisme est la *fin* (le but à atteindre). Alors que dans « l'éducation par le plurilinguisme », le plurilinguisme est le *moyen* et l'éducation – à mettre en place ultérieurement – est la *fin*. Cette alternance croisée des facteurs est de nature : • à faciliter, puis renforcer l'accès au plurilinguisme ; • et approfondir, diversifier, réguler le travail d'éducation lui-même. La conscientisation des deux démarches est d'autant plus nécessaire qu'elles ont pour caractéristique commune de renvoyer à des objets de savoir et de comportement non bornés, qui ne s'achèvent, en principe, qu'avec l'existence (active) des sujets concernés.

Dans le cadre de la didactique des langues-cultures contemporaine, l'*intercompréhension* est-elle, en prenant appui sur les notions plurielles en présence qui sous-tendent son statut de candidat terme, et/ou sera-t-elle, en construisant des notions en puissance – toutes ces notions, *actuelles* et *potentielles*, étant soumises au crible de la praticité didactique que *só o tempo virá a mostrar...* – à la hauteur de relever, par sa contribution manifeste et/ou à venir, le défi de nature didactique lancé par la conjugaison de l'*éducation au plurilinguisme* et de l'*éducation par le plurilinguisme* ?

²⁵ Concepts *agir d'apprentissage* et *agir social* : v., dans la section *Références bibliographiques* de cet article, Puren 2007.

Références bibliographiques

Les références, dont les documents – datés ou non datés – ont fait l'objet de consultation, singulière ou réitérée, dans des sites électroniques, à des moments distincts selon les impératifs du processus de recherche (*lato sensu*), étaient toutes accessibles le 15 juillet 2010, date de la dernière consultation correspondante sur URL.

- BÉACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2006). Préface. In : P. Doyé, *L'intercompréhension*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BOISSON, C. P. (1996). Les dénominations de la règle à calcul. *Meta*, 41-4, 525-546.
- BRUNET, É. (1999). *HYPERBASE : Traitement documentaire et statistique des corpus textuels*. Nice : Faculté des Lettres.
- CAPUCHO, F. & OLIVEIRA, M. (2005). Eu+I – On the Notion of intercomprehension. In: A. MARTINS (Ed.) (2005). *Bulding bridges: EU+I, European Awareness and Intercomprehension*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa (11-18).
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- CONSTANTIN DE CHANAY, H. (2001). La dénomination. *Cahiers de praxématique*, 36, 169-188.
- CUQ, J.-P. (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- DESMET, I. (1994). Suggestions pour une approche terminologique des sciences sociales et humaines. *Terminogramme*, 72, 1-5.
- DUBUC, R. (2002). *Manuel pratique de terminologie*. Québec : Linguatex Éditeur Inc.
- FERRÃO TAVARES, C. (1991a). *Les comportements non verbaux des enseignants en classe de français langue étrangère*. Thèse de Doctorat Nouveau, soutenue à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (France), sous la direction de Robert GALISSON.
- FERRÃO TAVARES, C. (1991b). Apresentação. *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas*, 1, 7-9.
- FERRÃO TAVARES, C. (2007). *Didáctica do Português – Língua Materna e Não Materna – no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- GALISSON, R. (1979). *Lexicologie et Enseignement des Langues*. Paris : Hachette.
- GALISSON, R. (1990). De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire. *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 79.
- GALISSON, R. (1992). Bernard Quemada. *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 85/86.

- GALISSON, R. (1993). Pour un modèle d'enseignement subordonné à un modèle d'apprentissage (des langues-cultures) dans le cadre de l'école. *Dialogues et cultures*, 37, 11-19.
- GALISSON, R. (1994). Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France : état des lieux et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 108, 25-37.
- GALISSON, R. (1997). Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes? *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 105, 73-92.
- GALISSON, R. (1999). La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique. *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 116, 477-496.
- GOUADEC, D. (1994). Nature et traitement des entités phraséologiques. *Actes de la deuxième université d'automne en terminologie*. Délégation générale à la langue française et aux langues de France.
- JAMET, M.-Ch. (2008). L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa? http://publiforum.farum.it/ezine_printarticle.php?id=144
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- OLLIVIER, Ch. (2008). Le linguistique et le non linguistique en intercompréhension. *Cahiers de l'Acedle*, 3, 127-149. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990>
- PAVEL, S. & NOLET, D. (2001). *Précis de Terminologie*. http://www.translationbureau.gc.ca/pwgsc_internet/fr/publications/documents/précis.pdf
- PORCHER, L. (1987). *Champs de signes. États de la diffusion du français langue étrangère*. Paris : Crédif/Didier.
- PUREN, Ch. (2007). Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Référence. http://acedle.org/IMG/pdf/Olivier_Cah3.pdf
- SACHOT, M. (1997). La didactique des disciplines au milieu du gué. *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 105, 55-72.
- SILVA, J. (2003). *La Didactique des langues-cultures – Approche lexicodidactologique de concepts du domaine*. Thèse de Doctorat, soutenue à l'Université du Minho (Braga, Portugal), sous la direction de Clara Ferrão Tavares.
- SILVA, J. & FERRÃO-TAVARES, C. (2004). Lire une revue de didactologie des langues-cultures. *Intercompreensão*, 11, 101-119.
- TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE INFORMATISÉ [TLFI] en ligne. atilf.atilf.fr/tlf.htm
- VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Jean-Michel ROBERT
Université d'Amiens,
LESCLaP (Laboratoire d'Études Sociolinguistiques
sur les Contacts de Langues et la Politique linguistique)
(France)

Enseignement / apprentissage du français langue étrangère et des langues romanes en (inter) compréhension à un public anglophone

Abstract

The acquisition of comprehension competence in intercomprehension should only be possible between related languages. Concerning the French language, this kind of acquisition should concern only speakers of romance languages. However it is possible to propose it to English speaking public. Although English is classified as a Germanic language, it offers astonishing similarities with French and can thus be used as a transfer language, as a link for the comprehension of French and romance languages.

Key-words: English as a link language, romance languages, transparency

Resumo

A aquisição da competência de compreensão em intercompreensão só seria possível, em princípio, entre línguas próximas. Assim, em francês, este tipo de aquisição só seria possível para os falantes de uma língua românica. É, no entanto, possível propô-la também a um público anglófono. Com efeito, embora classificado entre as línguas germânicas, o inglês oferece surpreendentes semelhanças com o francês e pode servir de base de transferência, de língua-passarela, para a compreensão do francês e das demais línguas românicas.

Palavras-chave: inglês como língua-passarela, línguas românicas, transparência

Introduction

Les nouvelles tendances en didactique des langues étrangères ou secondes privilégient de plus en plus l'intercompréhension même s'il s'agit plus de « plurilinguisme » ou « multilinguisme » (apprentissage de la compréhension écrite, puis orale de plusieurs langues étrangères proches) que de (futur) bilinguisme. L'acquisition d'une compétence de compréhension en intercompréhension ne serait possible qu'entre langues proches. En ce qui concerne le français, ce type d'acquisition ne serait accessible qu'aux locuteurs d'une langue romane. Il est pourtant possible de le proposer à un public anglophone. En effet, tout en étant classé parmi les langues germaniques, l'anglais offre de surprenantes similitudes avec le français (proximité lexicale mais aussi proximité morphosyntaxique) et peut servir de base de transfert, de langue passerelle pour la compréhension d'une langue romane. Il est raisonnable de penser que l'anglais peut servir de base à l'acquisition du français langue étrangère ou seconde et que les stratégies mises en œuvre dans les programmes d'apprentissage des langues proches peuvent fonctionner avec l'anglais comme langue de départ pour l'enseignement / apprentissage du français et des langues romanes, particulièrement en ce qui concerne la compréhension écrite. Mais cette démarche ne s'adresse qu'à un certain public.

1. Enseignement en (inter) compréhension

1.1. Compréhension et intercompréhension

L'idée de mettre en valeur l'intercompréhension dans les programmes d'enseignement / apprentissage des langues proches gagne de plus en plus de terrain depuis presque une trentaine d'années. D'abord, au début des années 90, la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) s'intéresse au concept nouveau d'intercompréhension des langues romanes dans le cadre de l'Amérique du Sud. Des enseignants de français langue étrangère suivent une formation linguistique et pédagogique leur permettant d'aborder avec leurs élèves un enseignement simultané du portugais ou de l'espagnol et du français au niveau de la compréhension. À la même époque, plusieurs programmes fondés sur l'intercompréhension voient le jour en Europe. L'Union latine envisage la création dans les pays européens de langues latines d'équipes d'enseignement multilingues capables d'assurer des enseignements à plusieurs niveaux

d'intervention et des formations linguistiques adaptées aux différents besoins culturels ou professionnels. L'enseignement en intercompréhension s'appuie sur des programmes de recherches qui naissent alors en Europe (EuRom4 puis Eurom5, Galatea et Galanet, EuroComRom pour les langues latines). Depuis une dizaine d'années, le Conseil de l'Europe soutient de nombreux programmes basés sur l'intercompréhension et préconise le plurilinguisme (à l'intérieur d'une aire linguistique, parler sa propre langue et être compris par les autres). Dans beaucoup de cas, il s'agit principalement d'une entrée dans une langue a priori inconnue et du développement d'une compétence de compréhension (d'abord écrite puis orale). L'aspect communicatif (chacun parle sa langue en communiquant avec les autres) n'était pas alors à cette époque considéré comme prioritaire.

1.2. Les langues de transfert

Le programme EuroCom, créé en Allemagne dans les années 90 privilégie à ses débuts l'intercompréhension entre les langues romanes (EuroComRom) à partir des connaissances en français d'un public universitaire allemand. Il vise à développer une compétence de lecture et une compétence auditive dans les autres langues latines¹. EuroCom est le premier programme européen à mettre en valeur la notion de « langue dépôt »², langue non maternelle qui sert de base de transfert pour aborder une autre langue qui lui est apparentée. Le programme EuroCom s'appuie sur l'intercompréhension, mais à l'origine (et c'est son originalité par rapport à d'autres programmes de l'époque comme Galatea ou EuRom4), admettait comme langue de transfert une langue non maternelle (du français vers les autres langues romanes pour des germanophones). Par la suite, la langue de transfert peut être ou ne pas être de la même famille linguistique que la langue maternelle comme le montrent les nouveaux programmes d'EuroCom pour un public germanique : intercompréhension entre langues germaniques à partir de l'anglais (EuroComGerm), intercompréhension entre langues slaves à partir du russe (EuroComSlav). Le programme « Intercommunicabilité Romane » de l'université d'Aarhus au Danemark préconise une pratique permettant une systématisation des relations entre deux

¹ Des expérimentations menées en milieu scolaire montrent que la compétence B2 (compréhension de l'écrit) du *Cadre européen commun de référence pour les langues* a été atteinte en six mois d'apprentissage d'une troisième langue (espagnol ou italien) avec le français langue non maternelle comme langue de transfert. Cf. Klein 2004: 416.

² L'expression est de H. Klein (cf. Klein 2004 : 409).

langues romanes pour pouvoir effectuer le passage de l'une à l'autre. ICE (InterCompréhension Européenne) vise l'intercompréhension simultanée et contrastive de plusieurs langues germaniques (anglais, allemand, néerlandais) pour un public francophone ayant déjà étudié une langue germanique.

Dans le cas d'une base de transfert non apparentée à la langue maternelle (langue dépôt), les progrès sont plus lents. Car si le natif a accès dans sa langue maternelle à un vocabulaire en disponibilité (connu mais peu ou pas employé), le locuteur d'une langue dépôt peut ne pas avoir accès à ce répertoire linguistique (tout francophone comprendra le mot espagnol *vergüenza* par association avec *vergogne*; mais quel étudiant germanique, même avec de bonnes notions en français, connaît ce mot ?). Actuellement, l'intercompréhension vise la compréhension d'une ou de langue(s) proche(s) uniquement à partir de la langue maternelle ou d'une langue dépôt apparentée à la (aux) langue(s)-cible(s). Pourtant, la didactique de l'intercompréhension entre langues romanes pourrait s'élargir à une langue germanique, officiellement non apparentée : l'anglais, langue européenne au carrefour des langues germaniques et romanes. Car à côté de la solidarité et la continuité des langues romanes, il existe de nombreux points de contacts entre familles de langues non proches ; « ainsi en Europe, des échanges constants entre les langues romanes et germaniques ».³

2. L'anglais comme langue passerelle⁴ entre langues romanes et langues germaniques

2.1. Le français et l'anglais, langues proches ?

L'anglais représente en effet un cas particulier. D'un côté, il peut servir de langue de départ (maternelle, étrangère ou seconde) pour l'entrée dans les langues germaniques, de l'autre rien n'empêche qu'il ne serve aussi de langue de départ pour l'entrée dans une langue romane comme le français. Car, si l'anglais est une langue germanique, c'est « la plus romane des langues germaniques » (Castagne 2008 : 41), « une langue germanique avec greffe latine et romane » (Crépin 1994 : 165), « une langue romane contrecarrée » (Klein et Reissner 2006 : 11). D'une certaine façon, l'anglais peut être

³ *EuRom 5, une méthode d'intercompréhension*. Délégation générale à la langue française et aux langues de France, Paris 2010, p. 2

⁴ Langue passerelle signifie ici langue non officiellement apparentée qui peut servir de base de transfert.

considéré comme une langue relativement proche, de par son ordre des mots proche du français et par l'importante proportion du lexique d'origine latine ou française dans son vocabulaire⁵. Le vocabulaire anglais aurait pour ses deux tiers une origine française et latine⁶, proximité lexicale qui devrait permettre l'enseignement du français en intercompréhension aux anglophones (cf. Robert 1998, 2008, 2009, Robert et Forlot 2008). Cette « latinité » de l'anglais peut s'exprimer de plusieurs façons au niveau lexical :

- une homographie complète entre l'anglais et le français,⁷
- un respect de la graphie d'origine avec prononciation anglaise (connoisseur),
- une transformation phonologique et graphique (war, carpenter)⁸,
- un maintien de la prononciation d'origine avec graphie anglaise reproduisant cette prononciation (easy).

Il faut aussi bien sûr tenir compte des glissements sémantiques, des divergences de sens, qui ont produit des faux amis ou des faux amis partiels entre l'anglais et le français.

Au niveau grammatical, les marques morphologiques du vieil anglais se sont considérablement réduites au cours des siècles (invariabilité de l'article, perte des désinences casuelles à l'exception du génitif, réduction des formes verbales, des formes de genre et de nombre, etc.). La syntaxe de l'anglais a été influencée en grande partie par celle du latin et du français. L'influence du latin sur la syntaxe anglaise s'est accrue du fait de la place prédominante accordée au latin dans le système d'éducation anglais. Jusqu'au début du XVIII^e siècle, beaucoup d'auteurs anglais considéraient le latin plus respectable que l'anglais et « copiaient » le modèle proposé par les phrases latines (Brooks

⁵ « Nombre impressionnant de mots français empruntés par l'anglais (environ 10 000 mots entre 1150 et 1400) ». Cf. Chevillet (1994 : 26)

⁶ « Le vocabulaire anglais, extrêmement riche, comprend près de deux tiers de mots d'origine latine, la plupart ayant transité par le français : si les mots d'origine germanique sont les plus usités, il n'en reste pas moins que – c'est le moins qu'on puisse dire – le vocabulaire anglais est loin d'être purement germanique » (Malherbe 1983 : 149). « Les deux-tiers des mots de l'anglais moderne sont d'origine française, même si tous n'ont pas été empruntés à l'époque moyen-anglaise » (Stévanovitch 1997 : 115).

⁷ Plus de 3000 mots, cf. H. Walter 2001 : 121

⁸ Les Normands eux-mêmes d'origine germanique et ayant gardé une phonologie germanique transmettent leurs propres règles de prononciation. Ainsi le [g] français devint-il [gw] puis [w] : *war* (guerre) à l'origine *werre*. Les deux prononciations pouvaient coexister, ce qui a donné deux termes pour garde ou gardien : *warden* et *guardian*.

1958 : 147-148)⁹. L'influence de la syntaxe française s'exerce particulièrement dans l'ordre des mots et dans certains faits plus marginaux tels que l'emploi d'un adverbe comparatif ou superlatif, ou la place de l'adjectif dans certaines expressions comme *court martial*.

Si, d'une certaine façon, l'anglais peut être considéré comme une langue proche en raison d'un ordre des mots proche du français et de l'importante proportion du lexique d'origine latine ou française dans son vocabulaire, quelques réserves s'imposent néanmoins. Le passage des mots latins ou français en anglais ne s'est pas effectué sans transformations sémantiques. Souvent le mot anglais ne garde qu'un sème de la signification du mot original. Ainsi le mot *grand*, passé en anglais, n'est utilisé que dans le sens prestigieux (comme dans *grand siècle*). Mais le maintien de ce sème peut servir de repère pour d'autres significations. D'autre part, les mots d'origine française sont souvent moins utilisés que leurs synonymes anglais : *bloody* et *storm* font partie de l'anglais usuel alors que *sanguinary* et *tempest* sont des formes lexicales littéraires. Mais les mêmes problèmes peuvent se poser entre langues proches. L'adjectif *débil* espagnol n'a pas le même sens que l'adjectif *débile* français, mais un francophone peut trouver la signification du terme espagnol par le trait sémantique commun aux deux langues : *faible* (de corps en espagnol, d'esprit en français). La différence de registres de langage selon l'origine linguistique se retrouve dans d'autres langues, comme par exemple en roumain où un mot roumain standard côtoie souvent un terme plus littéraire, emprunté au français : ami (*prieten* et *amic*), voiture (*mașina* et *automobil*).

La question de l'oral soulève un problème important : la compréhension de la langue française par les anglophones se vérifie à l'écrit et rarement à l'oral (tout au moins au début du processus d'apprentissage ou d'acquisition du français langue étrangère). Ceci s'explique par le fait que les réalisations phonétiques diffèrent extrêmement dans les deux langues, comme l'indique cette conclusion de Bertil Malmberg sur les différences de bases articulatoires de l'anglais et du français : « Il n'est donc pas étonnant que l'Anglais prononce souvent mal le français, et le Français mal l'anglais. Leurs bases articulatoires sont très différentes, parfois directement opposées. » (Malmberg 1954 : 83). C'est donc sur la compréhension de l'écrit que doit se baser cette approche.

⁹ « C'est ainsi que Dryden (1631-1700), dans sa première édition de son *Essay of Dramatic Poesy* termine beaucoup de ses phrases avec des prépositions alors que dans les dernières éditions, il corrige les mêmes phrases, transformant par exemple *the age I live in* en *the age in which I live* » (Brooks 1958 : 148).

2.2. Compréhension écrite

Déjà au début des années 90, certains auteurs privilégiaient le rôle de l'écrit et de la parenté interlexicale dans l'enseignement du français langue étrangère aux anglophones dans le contexte canadien¹⁰. Ils mettent en avant la grande transparence entre ces deux langues, susceptible de favoriser l'entrée en langue étrangère. Pour Heitman, l'écrit est sous-estimé en classe de langue étrangère :

Contrairement à ce qui se passe lors de l'acquisition de la langue maternelle, lire est plus facile en langue étrangère que comprendre un énoncé oral. Il suffit d'observer, dans les départements de langues, la différence de pourcentage de compréhension entre les films passés en version originale sans sous-titres et ceux passés avec sous-titre dans la langue étrangère. Il ne s'agit pas dans le cas de films en version originale avec sous-titres dans la langue étrangère de deux activités simultanées (compréhension orale et compréhension écrite), mais fondamentalement d'une activité de compréhension écrite, à laquelle est rajoutée une écoute ; de même, une communication académique en langue étrangère est comprise plus facilement sous une forme écrite que sous une forme orale. (Heitman 2008 : 26)

L'écrit, longtemps délaissé par l'approche communicative, retrouve aujourd'hui son importance avec Internet. La jeune génération utilise fréquemment ce canal (e-mail, SMS, blogs, etc.). Le monde économique est lui aussi tributaire de l'écrit :

La globalisation des informations par internet exige donc la connaissance de plusieurs langues européennes. Les langues romanes représentent le pourcentage le plus élevé de croissance. Pour cette raison, les grandes entreprises internationales sont intéressées par des spécialistes multilingues qui savent lire et comprendre des textes dans les langues romanes qui ouvrent le marché immense d'un quart de la population mondiale. (Klein 2004 : 407)

Pour un public anglophone, il est possible d'aborder la compréhension écrite passive du français en envisageant plusieurs types de transparence (cf. Robert 2008 : 18-19) : une transparence plus ou moins complète (graphie et sens) dont les très nombreux homographes (plus de 3000 mots, cf. Walter

¹⁰ Comme par exemple Marie-Claude Tréville (1993) : *Rôle des congénères interlinguistiques dans le développement du vocabulaire réceptif*. Université Laval, Québec.

2001 : 121), une transparence parcellaire (un *crime* anglais peut être en français un crime ou un délit), une transparence phonique (easy / aisé) sans oublier la fausse transparence, les faux amis¹¹. Une telle approche suppose un travail de réajustement sémantique et une découverte de la grammaire, en compréhension et par comparaison¹².

Une grande importance doit être accordée au travail d'inférences. En effet, le pourcentage de mots non compris (non transparents) est plus élevé chez un public anglophone que chez un public roman au niveau débutant. Mais il peut aussi s'agir d'inférences phonologiques que Klein (2004 : 412) nomme la désambiguïsation de la chaîne grapho-phonologique. Par exemple, l'origine commune des mots *guerre / war* (voir plus haut) ne prédispose plus à l'intercompréhension. Mais la présence en anglais de doublets comme *warden / guardian*, *warrant / guarantee*, *reward / regard*, *wallop / gallop*, etc. peut être une aide pour l'intercompréhension. Il suffit alors de sensibiliser l'étudiant anglophone à ce phénomène pour qu'il ait la possibilité d'appliquer cette règle synchronique de correspondance phonétique (*w/g* : *warren* / « garenne », *wicket* / « guichet » ; mais aussi *c / ch* : *car* / « char », *candle* / « chandelle », *carpenter* / « charpentier », etc.). Tout comme le ferait un étudiant hispanophone avec la finale française *-it* (*-che* / *-cho* en espagnol) : « lait » / *leche*, « nuit » / *noche*, « droit » / *derecho*. (Robert 2009 : 207)

De même la présence d'un accent circonflexe en français doit faire soupçonner la présence antérieure d'un *s*, ce qui facilite la transparence : *hôpital* (hospital), *forêt* (forest), *île* (isle), *tempête* (tempest), *bête* (beast), *feast* (fête), *conquête* (conquest), etc. Transparence, mais aussi associations et inférences phonologiques (désambiguïsation de la chaîne grapho-phonologique), apprentissage du vocabulaire de base qui n'offre pas de transparence, présentation de la grammaire fondamentale (par exemple comment reconnaître les temps selon les terminaisons verbales) et enfin entraînement au travail d'inférence.

2.3. De l'anglais vers les langues romanes

Klein et Reissner (2006) considèrent l'anglais comme langue passerelle possible pour aborder la compréhension des langues romanes par un public

¹¹ Ces faux-amis sont importants à connaître mais aussi facile à mémoriser. En Scandinavie, lors de la formation (scolaire) à l'intercompréhension entre langues nordiques voisines, les élèves mémorisent aisément la liste des faux-amis entre langues scandinaves.

¹² Par exemple, une lecture en anglais des auteurs britanniques du XVII^e siècle pour se familiariser avec la syntaxe « latine », proche de celle du français.

anglophone. Les sept filtres (ou tamis) proposés par Klein et Stegmann (2000) pour l'incompréhension des langues romanes (1. vocabulaire international, 2. vocabulaire panroman, 3. correspondances phonographiques, 4. graphies et prononciation, 5. types syntaxiques fondamentaux, 6. formules pan-romanes de morphosyntaxe, 7. préfixes et suffixes) peuvent opérer en grande partie de l'anglais (langue maternelle ou langue acquise) vers le français (cf. Klein 2008).

- 1) Le lexique international est, en anglais comme dans les langues romanes, formé très majoritairement sur une base latino-romane. De plus, les langues germaniques comme par exemple l'allemand acceptent de nombreux néologismes anglais (souvent formés sur cette base), à la différence du français qui tente de les remplacer par des termes français.
- 2) La totalité du lexique panroman qui représente en même temps le vocabulaire fréquent de base se retrouve aussi en anglais.
- 3) Une systématisation des correspondances phoniques facilite le transfert d'identification. On constate un grand nombre de régularités, particulièrement en ce qui concerne les consonnes.
- 4) La prononciation de l'anglais s'écarte de celle des langues romanes, mais la graphie permet la transparence.
- 5) Les neuf structures fondamentales¹³ syntaxiques panromanes ne diffèrent pas de celles de l'anglais. Il est facile de reconnaître et de localiser dans une phrase le sujet, le verbe, les compléments, ainsi que les substantifs, les adjectifs, les adverbes, les prépositions, les articles et les pronoms. Ce phénomène n'est pas limité à ces seules structures fondamentales. On trouve des parallélismes entre l'anglais et les langues romanes dans l'interrogation ainsi que dans les propositions relatives et conditionnelles.
- 6) Une partie des éléments morphosyntaxiques panromans se retrouve en anglais : existence d'articles définis et indéfinis (avec absence de genre, mais fonction semblable), d'un pluriel en *-s*, de prépositions pour marquer le datif, et le génitif, etc.
- 7) Une quarantaine de préfixes d'origine latine ou grecque et un même nombre de suffixes sont identifiables à partir de l'anglais.

¹³ Cf. Klein et Reissner, 2006, p. 75. Ces neuf structures sont les suivantes : S + V (être) + N, S + V (être) + Adjectif, S + V + COD, S + V, S + V + CP (complément prépositionnel), S + V + COD + CP, S + V + COI, S + V + COD + COI, S + V + COII + CP.

L'anglais contient donc assez d'éléments pour pouvoir servir de base de transfert pour l'entrée en intercompréhension dans les langues romanes par l'intermédiaire du français. « Dans le transfert vers les langues romanes, le français, avec ses deux apparences, une écrite qui est complètement panromane et une parlée qui s'est éloignée de la base romane, reste le pont d'accès idéal à toutes les langues romanes. » (Klein 2008: 128). Cependant cette base n'est pas aussi solide qu'une véritable langue romane et certains tamis sont lacunaires (particulièrement la morphosyntaxe qui n'offre qu'une ressemblance limitée). Mais le choix de cette langue très répandue permet, dans le cas de locuteurs sans connaissances (ou avec des connaissances minimales) d'une langue romane, d'établir une passerelle entre des familles de langue que la linguistique et la didactique avaient jusqu'à là séparées.

3. Quelle intercompréhension?

3.1. Une intercompréhension surtout au niveau de l'écrit

Il faut cependant souligner que l'anglais n'offre pas une base de transfert aussi solide qu'une base romane et que si le lexique et la syntaxe se prêtent de façon satisfaisante à la transparence, ce n'est pas toujours le cas de la morphosyntaxe. De plus, cette approche serait réservée à un public universitaire anglophone (*educated native speaker*), car selon des enseignants britanniques de français langue étrangère en milieu scolaire, une grande partie des jeunes Britanniques ne seraient pas familiers avec le vocabulaire « littéraire » (et ainsi la transparence ne fonctionnerait pas en raison de cette méconnaissance). Elle pourrait dans un premier temps permettre à un lecteur anglophone d'aborder rapidement des textes divers (d'intérêt général ou dans des domaines spécialisés). De plus, la communication en intercompréhension serait possible dans le cadre de la correspondance (particulièrement par courrier électronique) avec des francophones. Cette méthode pourrait présenter une solution fonctionnelle pour les anglophones qui souhaiteraient dépasser le stade d'un monolinguisme handicapant. Pour les francophones, elle pourrait permettre aussi un canal de communication écrit. Combien de Français avouent « se débrouiller » en anglais (compréhension écrite et orale) mais hésitent à prendre la plume ou le clavier pour composer un texte en anglais (insécurité linguistique, peur de faire des fautes, d'être jugé, etc.).

La communication en intercompréhension fonctionnerait au niveau de l'écrit, mais serait plus difficile au niveau de l'oral, contrairement à ce

qui peut se passer entre langues romanes. Les anglophones sont sourds au français comme les Français le sont à l'anglais. Tomatis remarque que la forte tendance « voyellitique » du français le coupe, auditivement de la plupart des autres langues, dans lesquelles les consonnes sont « sur-représentées ». Ces langues (dont l'anglais) « ont une bande passante qui échappe complètement à la nôtre. L'italien et l'espagnol sont plus à portée de notre oreille. Mais elles sont nos cousines proches. On entend chanter le latin à travers elles. Elles en ont de fortes réminiscences. Au contraire, plongez un Français dans un bain linguistique arabe ou anglo-saxon, il se noie » (Tomatis 1991 : 107-108). Dans le cas de l'intercompréhension orale, comme les différences en phonétique articulatoire sont très nettes, une sensibilisation à la phonétique du français s'imposerait aux anglophones.

3.2. Un apprentissage en (inter)compréhension unilatéral ?

Il serait plus difficile de partir du français comme langue transfert pour la compréhension de l'anglais, car le vocabulaire d'origine germanique majoritairement utilisé en anglais standard offre beaucoup moins de transparence pour un francophone que le vocabulaire roman en français pour un anglophone. Le locuteur français serait alors directement confronté à une lexie d'origine saxonne, opaque. Cette remarque vaut aussi pour des locuteurs des autres langues romanes. En effet, la transparence provient souvent de la connaissance par un anglophone d'un vocabulaire en disponibilité (termes littéraires, recherchés, voire archaïques) peu utilisé dans la pratique. De plus, l'anglais est actuellement la seule langue qui échappe au plurilinguisme (compétences parcellaires). L'étude de cette langue commence de plus en plus tôt ; elle est généralement la première langue étrangère apprise et le contexte linguistique actuel fait que la maîtrise (ou au moins une bonne connaissance) de cette langue devient obligatoire. La compétence de compréhension seule ne suffit pas. C'est un des dangers de l'intercompréhension, dont le but est de promouvoir la diversité linguistique et culturelle, et qui paradoxalement risque de consacrer la seule langue anglaise comme langue de communication « complète » (lire, comprendre, parler, écrire). Mais plus il y aura de locuteurs de cette langue (maternelle, étrangère ou seconde), plus il y aura de possibilité d'intercompréhension entre langues germaniques et romanes.

Conclusion

Malgré toutes les limites et les réserves que cette approche impose, il est possible de considérer l'anglais comme une langue passerelle vers le français. En effet, l'importante proportion du lexique anglais d'origine française et latine (dont plus de 3000 homographes), un ordre des mots assez proche dans les deux langues, une grammaire classique anglaise influencée par le français et le latin, la présence en langue anglaise des neuf structures fondamentales panromanes ainsi qu'une partie des éléments morphosyntaxiques panromans présentent assez d'éléments tangibles pour justifier cette position. L'enseignement en (inter) compréhension à des anglophones placerait l'anglais et le français comme langues passerelles privilégiées pour les langues romanes et germaniques. L'anglais et le français ne sont pas des langues ennemies et elles peuvent jouer un rôle de passerelle de leur propre famille vers la famille voisine (plus particulièrement de l'anglais vers le français, cf. supra). Sans aller jusqu'à faire de l'anglais et du français « l'aiguillage » idéal entre langues romanes et langues germaniques, il est légitime de penser que l'utilisation de l'anglais comme base de transfert pour l'acquisition d'une compétence de compréhension passive en français est tout à fait possible, même si elle se limite à un public et à des objectifs particuliers. De plus, les locuteurs anglophones pourraient avoir accès, via le français, aux autres langues romanes. Ce qui donnerait un second souffle à l'intercompréhension et offrirait à ces locuteurs une voie vers un plurilinguisme jusque-là inexploitée.

Références bibliographiques

- BROOK, G. L. (1958). *A History of the English Language*. London : Deutsch.
 CASTAGNE, E. (2008). Les langues anglaise et française : amies ou ennemies ? *ÉLA* n°149. Paris : Klincksieck. 31-42.
 CHEVILLET, F. (1994). *Histoire de la langue anglaise*. Paris : PUF.
 CREPIN, A. (1994). *Deux mille ans de langue anglaise*. Paris : Nathan.
 HEITMAN, R. (2008). Le français comme « langue alternative aux États-Unis ». *ÉLA* n° 149. Paris : Klincksieck. 21-30.
 KLEIN, H. G. (2004). L'eurocompréhension (EuroCom), une méthode de compréhension des langues voisines, *ÉLA* n° 136. Paris : Klincksieck. 403-418.
 KLEIN, H. G. (2008). L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane ? *ÉLA* n°149. Paris : Klincksieck. 119-128.

- KLEIN, H. G. & STEGMANN, T. (2000). *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen : Shaker Verlag.
 KLEIN, H. G. & REISSNER Ch. (2006). *Basismodul Englisch*. Aachen: Shaker Verlag.
 MALHERBE, M. (1983). *Les langues de l'humanité*. Paris : Seghers.
 MALMBERG, B. (1964). *La phonétique*. Paris : PUF.
 ROBERT, J-M. (1998). Towards a Teaching of French to English speaking Learners by Cognate Comprehension. *ITL Review of Applied Linguistics* 121-122. Louvain. 39-50.
 ROBERT, J-M. (2008). L'anglais comme langue proche du français ? *ÉLA* n°149. Paris : Klincksieck. 9-20.
 ROBERT, J-M. (2009). *Manières d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage diversifiées*. Paris : Hachette.
 ROBERT, J-M. (2009). De l'anglais vers le français par l'intercompréhension. In : G. Forlot (Ed.), *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. Paris : L'Harmattan. 199-210.
 ROBERT, J-M. & FORLOT, G. (Eds) (2008). *L'anglais, langue passerelle vers le français ? ÉLA* n°149. Paris : Klincksieck.
 STEVANOVICH, C. (1997). *Manuel d'histoire de la langue anglaise*. Paris : Ellipses.
 TOMATIS, A. (1991). *Nous sommes tous des polyglottes*. Paris : Fixot.
 TREVILLE, M-C. (1993). *Rôle des congénères interlinguaux dans le développement du vocabulaire réceptif*. Université Laval, Québec.
 WALTER, H. (2001). *Honni soit qui mal y pense*. Paris : Laffont.

Epistemología de la Intercomprensión plurilingüe: de *Eurom-4* a *Eurom.com.text*

Résumé

Plusieurs projets d'enseignement/apprentissage surgissent dans les années 90, essayant tous de répondre à la complexité du plurilinguisme européen. On estime que l'acquisition de la compréhension doit être assez facilement accessible à partir des ressemblances existantes entre ces langues, et ce, relié à de nouvelles expériences pédagogiques, qui visent un enseignement simultané de quatre langues romanes à partir de la connaissance de l'une de ces langues. La méthode *Eurom-4* consiste à déclencher chez l'apprenant les déclics nécessaires à l'exploitation des ressemblances structurales existantes entre les langues romanes au niveau de la morphosyntaxe et du lexique. *Eurom.Com.Text*, méthodologiquement, aborde la réception de textes écrits à partir de la macrostructure textuelle, par l'exploitation des structures discursives et les récurrences grammaticales.

Mots-clés : compréhension plurilingue, langues romanes, deux approches de l'intercompréhension, *Eurom-4*, *Eurom.Com.Text*

Abstract

This paper puts forward two different approaches to multilingual comprehension about Romance languages. *Eurom-4* is a plurilingual Romance language teaching. Methodologically it is based on the exploitation of structural similarities: lexicon, morphology and syntax. *Eurom.Com. Text* is based on the exploitation of discourse structures. We consider that the identification of genres and text types is a necessary starting point for an adequate reception of texts.

Key words: plurilingual comprehension, Romance languages, two different approaches, *Eurom-4*, *Eurom.Com.Text*

1. Introducción

En este artículo se pretende hacer un recorrido epistemológico en el ámbito de la intercomprensión plurilingüe desde sus inicios, a principios de la década de los 90 hasta nuestros días. Para ello se han considerado las investigaciones llevadas a cabo en dos proyectos : *Eurom-4* y *Eurom.Com.Text*.

Se abordan los diferentes enfoques metodológicos adoptados en ambos proyectos. Esta diferencia surge no sólo de supuestos teóricos y didácticos diferentes, sino de una dimensión diferente del concepto mismo de intercomprensión.

2. EUROM-4

2.1 Génesis de *Eurom-4*

En el contexto europeo de finales de los años 80 y principios de los 90 se considera una empresa urgente el revalorizar el estudio y el conocimiento de las lenguas románicas en su área geográfica natural y más allá de esta, en función de los lazos culturales y económicos existentes y de aquellos que pudieran desarrollarse.

Realidades concretas como la movilidad profesional o los intercambios escolares y universitarios ponen de manifiesto la diversidad lingüística europea y ayudan a tomar conciencia de la necesidad de responder a este reto de manera positiva. En consecuencia, hay que preguntarse si la enseñanza tradicional de lenguas es suficiente en el plano cuantitativo y en el cualitativo para responder a este desafío. Más allá de los métodos, la cuestión que se plantea es la finalidad de la enseñanza de una lengua extranjera (LE). ¿Puede tratarse de una finalidad única para un público muy diversificado, cuyas necesidades de comunicación pueden variar de manera notable? Dado que aparece como necesario ampliar el conocimiento de lenguas, sin por ello alargar indefinidamente el tiempo consagrado a su estudio, es preciso tener en cuenta dos factores: la adaptación a las necesidades reales de los individuos, y la delimitación de los objetivos pedagógicos: se deben buscar competencias transversales.

Con esta finalidad, en 1991 cuatro equipos de lingüistas de las universidades de Aix-en-Provence, la Sapienza de Roma, el centro de Lingüística de la Universidad de Lisboa y la universidad de Salamanca ponen en marcha el proyecto *Eurom-4* dentro del marco *Lingua* de la U.E, para crear y difundir un método de enseñanza simultánea de español, francés, italiano y portugués,

destinado a aquellas personas hablantes de una de estas lenguas románicas. Se trata de enseñar a comprender estas lenguas, y no a expresarse en ellas. Se parte del supuesto que los adultos que ya hablan una lengua románica pueden, en un corto espacio de tiempo, llegar a comprender una, dos o más lenguas, siempre que el objetivo esté bien definido: comprensión de estas lenguas, y no expresión en las mismas. Hay dos hipótesis fundamentales en este proyecto: una de tipo estrictamente lingüístico, que se basa en la posibilidad de dominar con bastante rapidez el conocimiento de las semejanzas estructurales existentes entre las lenguas románicas abordadas, así como las diferencias específicas de cada una de ellas; y otra, de tipo pedagógico, que se funda en una forma de aprendizaje de lenguas que apuesta por la comprensión global de un texto, ignorando provisionalmente las dificultades de carácter secundario, y no, por la producción. Los psicolingüistas interesados por ciertos procesos de lectura habían abordado cuestiones que nos proporcionaron puntos de comparación útiles: los mecanismos propios de la práctica del buen lector en una L2 (Alderson & Urquhart 1989), que luego se utilizaron en las sesiones con los informantes: utilizar el conjunto del texto, evitar la traducción palabra por palabra, esforzarse en adivinar lo que no se comprende en un primer momento, recurriendo a conocimientos extralingüísticos, delimitar los grandes constituyentes sintácticos, etc.

El proyecto está articulado en 4 fases:

- 1991-1992: observación y análisis con informantes
- 1992-1993: experimentación
- 1993-1994: creación del material
- 1994-1995: balance y establecimiento del programa de enseñanza

El objetivo del mismo apunta a la formación de un público que pueda circular por los países románicos comprendiendo la lengua de cada uno de ellos, pero conservando su propia lengua para expresarse.

El principio de este proyecto destinado a los países del sur de Europa es: cada uno conserva su lengua y comprende la de los demás.

2.2 Fase preliminar

Con anterioridad a la institucionalización del proyecto, en el mes de agosto de 1990 un equipo de lingüistas y de profesores de lengua lleva a cabo en la universidad de Salamanca una experiencia piloto con un grupo de informantes. El grupo está constituido por cinco informantes hispanohablantes, cuyas características sociolingüísticas son las siguientes:

- Conocimiento nulo de las otras lenguas románicas abordadas.
- Estudiantes universitarios, excluyendo el ámbito de la filología o la traducción: derecho, geografía e historia, ciencias sociales, turismo, economía y medicina.
- Uno de ellos habla también catalán por residir en Cataluña. Este factor no sólo no sirve de distorsión, sino que nos permite observar las aportaciones del conocimiento de ambas lenguas (español y catalán), y establecer de este modo las variantes respecto con el otro tipo de informantes, que son únicamente hispanoblatantes

Se utilizan artículos de prensa sobre política exterior durante las diez primeras sesiones. La razón de esta elección es que los temas tratados, al ser de actualidad son conocidos por la mayoría y no exigen un esfuerzo particular de comprensión del contenido; así mismo, el léxico es, en parte, común. Los artículos proceden de *Le Monde*, *Il Corriere della Sera* y *Expresso*. Los textos abordados no sobrepasan quince líneas, porque a partir de este límite se constata que el esfuerzo de concentración del alumno disminuye notablemente.

Las consignas dadas a los informantes son las siguientes:

- Realizar una primera lectura silenciosa del texto
- Escuchar atentamente la lectura posterior en voz alta y a un ritmo medio hecha por un nativo de cada lengua.
- Intentar traducir el texto al español por períodos comprendidos entre dos puntos
- Seguir con la traducción hasta el punto siguiente, despreocupándose en un primer momento del vocabulario cuya opacidad pueda bloquearles; retomar la frase desde su comienzo en un segundo intento, para intentar inferir el significado del léxico opaco, y mejorar la traducción en su conjunto.

Durante el desarrollo de las sesiones, las lenguas se abordan siguiendo este orden: portugués, italiano, francés. El portugués es percibido como la lengua más próxima, mientras que la lengua francesa lo es como la más “extranjera”.

Cada texto es abordado por los cinco informantes con el fin de que los resultados obtenidos fuesen más fiables y así poder establecer el mayor número posible de variables. La duración de la sesión es de 30 minutos por lengua, que se distribuyen de la siguiente manera: 20 minutos para la traducción del texto y 10 para la evaluación de la misma.

2.2.1. Conclusiones de esta fase preliminar

Esta experiencia preliminar a la institucionalización del proyecto permite observar las estrategias empíricas de descodificación utilizadas por los informantes; determinar los sectores lingüísticos que ofrecen resistencia y que presentan dificultades por no ser coincidentes con la lengua materna o serlo sólo parcialmente, y observar las dificultades que se derivan o no para la comprensión; contrastar el grado de adecuación de estos primeros corpus; y, finalmente, y tal vez lo más importante en ese momento, confirmar la hipótesis de que un informante hispanohablante es capaz al cabo de 10 sesiones de comprender en lo esencial un texto en las lenguas románicas abordadas, a poco que se le proporcionen las informaciones pertinentes respecto a ciertas dificultades de tipo léxico y gramatical, y se le entrene en ciertas habilidades que le permitan explotar las analogías existentes entre las lenguas. Esta experiencia permite concluir que este tipo de enseñanza resulta altamente motivante para los discentes por varios motivos: los informantes se convierten en verdaderos “sujetos” del aprendizaje; la rentabilidad a muy corto plazo de este tipo de enseñanza; y la adecuación a los diversos intereses de todas aquellas que no son especialistas.

2.3 Desarrollo de Eurom-4

A mediados de julio de 1991, tienen lugar en la Universidad de Salamanca los primeros seminarios de trabajo que permiten reunir a los miembros del equipo de dicha universidad con los responsables de Francia (Cl. Blanche-Benveniste), Italia (Raffaele Simone) y Portugal (Antonia Mota). Esta reunión es posible gracias al apoyo institucional y a la financiación de dicha universidad.

Se abordan los siguientes temas:

- Base científica del proyecto
- Método pedagógico
- Comunicación entre los grupos y composición de los mismos
- Financiación

Respecto a la base científica/teórica se decide que el proyecto debe tener una base de gramática comparada que aborde los sectores pertinentes en el campo de la fonética, morfología, sintaxis y léxico. En lexicología el protocolo de trabajo común a todos es establecido por José Antonio Pascual, reconocido lexicógrafo y miembro de la Academia de la Lengua Española. En él, se contempla una sinopsis de los lexemas con base común en las 4 lenguas; listas de falsos amigos; expresiones idiomáticas y semi-idiomáticas;

la penetración del vocabulario inglés en italiano, mucho más frecuente que en las otras lenguas, etc.

En el ámbito de la lingüística aplicada: análisis de las estrategias de los informantes en la manera de utilizar la analogía (aparentemente más aplicada al campo léxico que al morfológico); memorización de las adquisiciones, etc.

Se establece que el método quedará compuesto por 24 lecciones. Se mantiene el mismo desarrollo de las sesiones con los informantes, siguiendo las pautas llevadas a cabo durante la fase preliminar, y que se han mostrado operativas. Se toma así mismo como punto de referencia los trabajos realizados por psicolingüistas interesados por los procesos de lectura en una L2 (Hosenfeld 1989 : 231-249) que al abordar los mecanismos propios de la práctica del buen lector : utilizar el conjunto del texto, evitar la traducción palabra por palabra, esforzarse en adivinar lo que no se comprende en un primer momento, el recurso a conocimientos extralingüísticos, etc., nos proporcionaron interesantes y muy útiles puntos de comparación.

El corpus comprenderá textos más variados a partir de la lección 10, pero siempre sobre temas conocidos, cuya información sea altamente predecible: turismo, problemas de industria, de comercio, de medio ambiente, temas de “sociedad”; temas divulgativos sobre ciencias humanas, que permitieran todos ellos una diversificación del léxico. Es decir, se incide en que el tema del texto sea conocido por el informante y, por lo tanto, predecible.

2.3.1. La sistematización de la gramática comparada sincrónica: el proyecto de la Universidad de Aarhus

En otoño de 1991, tiene lugar en la Universidad de Salamanca un seminario dirigido por Claire Blanche-Benveniste en el que figura como profesor invitado Jorgen Schmitt Jensen, que presenta el proyecto sobre lenguas románicas de la universidad de Aarhus (Dinamarca) con la finalidad de una posible colaboración.

Este proyecto, pretendiendo reforzar la posición de las lenguas románicas, propone estudiar la manera en que estas lenguas pueden aprovechar su proximidad lingüística, para formar una especie de unidad lingüística en cuyo interior existe una gran comunicabilidad a todos los niveles. Con este objetivo se propone reforzar en la enseñanza (primaria, secundaria, superior) una intercomprensión entre estas lenguas, no sólo por el aprendizaje de una de ellas o más, sino sobre todo por medio de un entrenamiento sistemático a la comprensión entre ellas. La experiencia docente llevada a cabo por Schmitt Jensen le permite comprobar que un curso rápido de un semestre puede dar la

posibilidad a estudiantes de una lengua románica de comprender otra, tener acceso a su literatura, la prensa, y comenzar a expresarse en esa lengua. Los alumnos adquieren así una base, “une langue de dépôt”, que les permitirá rápidamente un mayor perfeccionamiento cuando la ocasión lo requiera.. En estos cursos de aprendizaje rápido considera de gran utilidad crear desde el principio un vocabulario importante, y reglas fonéticas: analogías fonéticas resultantes de tendencias fonéticas históricas que corresponden a lo que transpone intuitivamente, poco a poco, una persona en contacto con una lengua vecina. Se puede hablar de una sistematización de la filología románica sincrónica. El otro punto de partida es la situación en los países escandinavos, en donde cada uno habla su lengua y la comprensión se desarrolla con total normalidad. Se sabe qué términos hay que evitar y, si es necesario, se habla más lentamente. A pesar de las diferencias existentes, la situación lingüística nórdica presenta analogías con la situación lingüística románica.

Su proyecto de investigación tiene como objetivo utilizar los conocimientos que tienen los romanistas en lingüística para constituir una base lingüística de fonética, morfosintaxis, léxico, etc., para facilitar de manera sistemática la comprensión entre las lenguas románicas y constituir una gramática románica moderna, sistemáticamente contrastiva – una gramática de comprensión o más bien de “comunicación” (cada país en su lengua, evidentemente, ligeramente adaptada). A partir de aquí, se estudiaría cómo facilitar la comunicabilidad a niveles diferentes, en sectores diferentes, sobre todo, para un público no especialista, no romanista.

La idea de una gramática comparada sincrónica de las lenguas románicas también está en la base teórica del proyecto *Eurom-4*, como soporte de investigación del mismo:

L'idée de pouvoir circuler dans l'Europe du Sud en gardant sa langue et en comprenant celle des autres paraît être une idée raisonnable... Le projet *Lingua* lancé par les universités de Salamanque, Aix-en-Provence, Rome et Lisbonne veut s'appuyer sur les acquis de la grammaire comparée des langues romanes, telles qu'elle se pratique actuellement, pour proposer un enseignement rapide de trois langues simultanément. (Blanche-Benveniste 1992)

Estos principios metodológicos aparecen también claramente expuestos en Blanche-Benveniste & Valli 1997, y quedan reflejados de manera clara en el propio método de enseñanza *Eurom-4*.

2.4 Principios metodológicos

El método está fundado en el análisis de los comportamientos lingüísticos que se pueden observar en sujetos puestos en la situación de “encontrar sentido” a partir de aproximaciones analógicas entre su lengua materna y las lenguas emparentadas que aborda.

Las primeras observaciones muestran que ciertas estrategias son comunes a todos los informantes: búsqueda de un punto de referencia léxico a partir del cual construyen conjuntos más amplios; facilidad para reconocer los lexemas derivados cuya raíz es cognada en las 4 lenguas; dificultad ante el vocabulario e base; facilidad así mismo para memorizar aquellos lexemas que resultándoles en un principio opacos, consiguen descodificar por sí mismos con la ayuda del conductor de la sesión; dificultad ante los lexemas simples no cognados; fracaso ante los elementos gramaticales más frecuentes (artículos, auxiliares verbales, preposiciones, conjunciones, etc.) que constituyen obstáculos importantes en las primeras sesiones pero que, en el caso de los artículos/determinantes y auxiliares verbales pueden ser fácilmente sorteados por medios contextuales o proporcionándoles la información necesaria durante estas primeras sesiones; dificultad máxima en la descodificación de los conectores del discurso.

Una exhaustiva recogida sobre estos comportamientos permite apoyarse sobre las estrategias espontáneas que utilizan los informantes cuando se encuentran ante la necesidad de “adivinar” el sentido de un texto, y orientarles, corrigiendo al mismo tiempo las pistas erróneas.

En los textos seleccionados, las lenguas tienen un número suficiente de bases léxicas latinas en común para que el vocabulario sea en gran parte adivinable. En el trabajo llevado a cabo con los informantes se definen los sectores pertinentes sobre los que debe incidir la enseñanza; se proporcionan esquemas e indicaciones que ponen de manifiesto las correspondencias sistemáticas entre las lenguas, tanto para el léxico como para los elementos gramaticales; se insiste en la coherencia de cada una de las lenguas, y se hace hincapié en las semejanzas y las particularidades de cada una de ellas.

El equipo de Salamanca creyó pertinente introducir la novedad de la grabación sistemática de cada sesión de trabajo. El posterior análisis del material obtenido, nos confirmó que la grabación facilita la extracción de conclusiones sobre las estrategias adoptadas por los informantes para la comprensión de los textos y permite determinar de manera cómoda los sectores lingüísticos pertinentes sobre los cuales debe insistir la enseñanza.

Si tuviera que resumir el proyecto Eurom-4, diría que consiste en desencadenar en el discente las estrategias necesarias para la explotación

sistemática de las semejanzas estructurales existentes entre las lenguas románicas en el campo del léxico, de la morfología y de la sintaxis, es decir a nivel de la microestructura.

3. EUROM.COM.TEXT

3.1 Génesis de Eurom.Com.Text

El año 2001, en el seno del departamento de Filología Francesa de la Universidad de Salamanca y con la financiación del gobierno regional de la Junta de Castilla y León, se pone en marcha un nuevo proyecto de enseñanza simultánea de lenguas románicas (catalán, francés, italiano y portugués) dirigido a un público adulto hispanohablante, proyecto que se desarrolla en su fase investigadora hasta 2007. Este proyecto se sitúa también en el marco de la intercomprensión plurilingüe entendida como “l'apprendimento di più lingue mediante lo sviluppo di strategie che consentono di trasferire conoscenze, competenze e abilità da una lingua all'altra, compresa la lingua materna” (Calzetti 2001: 58).

3.2 Principios teóricos y objetivos

Dicho proyecto no puede entenderse como una continuación o segunda parte de Eurom-4, ya que sus fundamentos teóricos, sus principios metodológicos y sus objetivos difieren.

La primera diferencia es que se pretende conseguir una comprensión “fina” de textos escritos. En segundo lugar, pretendemos crear un método capaz de generar no sólo una actitud positiva hacia las lenguas abordadas sino también hacia sus culturas. Este proyecto se sitúa en un marco de comunicación no sólo pluricultural sino, sobre todo, intercultural. El destinatario de este método, aunque no conozca las lenguas que va a abordar, posee una cultura general que se refleja en una cantidad de textos considerable, los cuales forman parte de su experiencia lectora. Esto implica que, aunque no sea consciente de ello, posee una competencia textual, una experiencia en la lectura de textos, que puede utilizar para comprender las informaciones en una lengua diferente de la suya. Según varias investigaciones en psicolingüística, el locutor y usuario de una lengua dispone ya, en un grado más o menos elaborado, atendiendo a la edad, la experiencia y el nivel cultural, de una especie de esquemas ya adquiridos, según los cuales podrá estructurar su comunicación y a los cuales recurrirá en el momento de la recepción e interpretación de un texto. Los esquemas

mentales son estructuras de conocimiento que resumen las convenciones y los principios observados por una cultura dada en la construcción de textos específicos. Estos esquemas desempeñan un papel determinante tanto en la producción como en la comprensión (Coirier, Gaonac'h & Passernault 1996: 74).

En consecuencia, nuestro punto de partida metodológico es la explotación de los conocimientos textuales y metatextuales de los diferentes tipos y géneros textuales de un público adulto, conocimientos que constituyen una especie de stock de la memoria, que tiene su fuente en la práctica cotidiana de descodificación de mensajes, en las diversas circunstancias de contacto con textos, en los hábitos de lectura y en las estrategias de recepción e interpretación (Uzcanga Vivar 2004: 627). Una “vivencia textual” en la propia lengua que, si bien se da por descontado que forma parte de la experiencia de un adulto, no es tan evidente que haya sido objeto de reflexiones explícitas. No se ha asegurado que todas las informaciones sobre la organización de un texto, sobre el modo de religar las ideas, sobre el valor de las soluciones formales extremadamente recurrentes se han transformado en un verdadero conocimiento del lector, en una habilidad operativa que hacen más transparente el texto en L2, y le llevan a reconocer estrategias discursivas análogas al enfrentarse al argumento de un texto.

Bakhtine insistió en el carácter regulador de los tipos de texto, que él denomina géneros: “Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, et qu'il faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible” (Bakhtine 1984: 285) y en su carácter indispensable tanto para la producción como para la recepción en un campo socio-discursivo dado: “Pour une intelligence réciproque entre locuteurs les genres du discours sont aussi indispensables que les formes de la langue” (Bakhtine 1984: 287).

Se parte del supuesto que la identificación del género y del tipo de texto es un punto de partida esencial para la correcta recepción de un texto en lengua materna y, con mayor motivo, en lenguas segundas. El lector recurre a esos esquemas mentales, los cuales le permiten hacer las inferencias correctas. Gunver Skytte ha puesto de relieve la importancia de los géneros para una correcta interpretación de los textos:

L'utente della lingua, nel trovarsi davanti ad un testo di un dato genere (segnalato p. es. dal titolo) nutre già in anticipo certe aspettative sul registro in cui sarà

strutturato e selezionato il contenuto, aspettative che costituiscono una parte essenziale della sua interpretazione del testo, ossia della sua costruzione della coerenza testuale. Se il testo (o parte del testo) non ubbidisce alle aspettative del lettore, ciò disturba, o, nei casi estremi, impedisce la sua interpretazione, in quanto el testo resulta incoerente (Skytte 2001: 84).

A partir de los resultados de la psicolingüística cognitiva se puede suponer la existencia de una especie de “archivos de los géneros” almacenados y a disposición del hablante, de un grado de competencia textual que depende de varios factores como la pertenencia del hablante a una civilización dada, a la educación recibida y a las tradiciones retóricas propias.

3.3 Selección del corpus

Habiendo tomado este punto de partida, la selección de los textos que conforman el corpus ha sido una de las artes más relevantes de nuestro proyecto. Dicha selección ha sido llevada a cabo tras realizar un análisis exhaustivo de sus características textuales. Para ello, se ha considerado la doble vertiente de la producción del texto (su finalidad comunicativa) y de la recepción del mismo, es decir, la posibilidad de identificar los aspectos comunicativos del texto y la expresión formal de los mismos. Por ejemplo, en la primera fase, durante la cual fueron seleccionados los textos fáciles, los de menor complejidad desde todos los puntos de vista, se ha tenido en cuenta la semejanza entre ellos como factor positivo en el ámbito de lo que denominamos filtro emotivo; en lo referente a las expectativas sobre el texto por parte del discente se ha procurado que el texto confirme un esquema discursivo conocido o inmediatamente reconocible; se ha considerado la organización paratextual, como medio importante de la orientación de la lectura. “Su función esencial es orientar la lectura de tal manera que el lector tiene que establecer un nexo entre el sentido de los elementos paratextuales y el significado del texto” (Alonso & Séré 2001: 27); se ha valorado, igualmente, la posibilidad o imposibilidad de localizar palabras claves que orientan la comprensión.

Se ha insistido muy particularmente en la coherencia contrastiva del corpus cuadrilingüe, y en la evaluación de las dificultades. Se ha intentado proporcionar al usuario un abanico de textos variados, sin incluir textos relativos a ámbitos de conocimiento muy especializados. Se ha considerado que ningún lector adulto carece de contacto con textos descriptivos, expositivos, narrativos, normativos y argumentativos. Posteriormente y dentro de cada tipo, han sido clasificados atendiendo al grado de complejidad en la

organización de la información. Resulta evidente que el tipo puro es un caso poco frecuente: “Ne confondant pas prototype notionnel et texte réalisé, on dira qu’un texte – plus souvent une partie d’un texte – n’est jamais qu’une exemplification plus ou moins typique d’une catégorie” (Adam 2001: 15). Está claro que la noción de prototipo permite entrar en una lógica del más o menos y no, del todo o nada. Todo texto está formado por unidades secuenciales que determinan su adscripción a un tipo determinado. Una secuencia es “une unité compositionnelle qui comprend les propositions regroupées en un nombre donné de macro-propositions caractéristiques du prototype, macro-propositions elles-mêmes regroupées dans l’unité séquence” (Adam 2001: 18). Son, en definitiva, microunidades de la estructura composicional de un texto. La caracterización global de un texto viene, en consecuencia, dada por un efecto de dominante que hace que un texto sea más o menos normativo, narrativo, etc.

En cuanto a los géneros, hemos seleccionado géneros muy variados y supuestamente conocidos por el lector adulto ya mencionado: la narración periodística de hechos reales, las informaciones sobre eventos culturales, las críticas de películas o el relato de ficción; la descripción de personajes célebres, de fenómenos de la naturaleza, de lugares geográficos, que podemos encontrar en publicaciones de divulgación o en la prensa; la receta, el horóscopo y los consejos de las revistas; la opinión del experto sobre cuestiones de interés general; el anuncio publicitario, que presenta juegos de lengua, pero que es un recurso retórico con el que el lector ya está familiarizado en su lengua materna; el discurso oficial, un ritual discursivo prototípico del dominio cultural en el que se inscribe el proyecto. Todos estos géneros presentan una organización macroestructural de la información particular a cada uno de ellos. Todos los criterios de selección han sido aplicados de manera rigurosa no sólo a cada lengua sino también al conjunto de las cuatro lenguas abordadas, de tal forma que el corpus está constituido por juegos de cuatro textos comparables. Los textos son todos textos auténticos que han sido sacados de prensa escrita y de internet. Aunque internet es una fuente inagotable de material, la selección continuamente motivada de los textos ha sido un trabajo que ha requerido un análisis riguroso de sus características textuales. Internet ha sido una fuente extremadamente útil para proporcionarnos textos auténticos, pero también ha acarreado problemas. Por ejemplo, muchas veces ha sucedido que, después de encontrar un texto cerrado que respondía a los criterios de selección, no se ha podido conservarlo porque presentaba continuas referencias a otros y ofrecía múltiples posibilidades de lectura con un simple click en las palabras

link; por consiguiente, el texto adquiriría una dimensión comunicativa nueva, como si se convirtiera en un anuncio publicitario de otros textos, deviniendo inutilizable, porque estaba sobrecargado de posibilidades intertextuales, que hubieran podido perturbar al lector.

Mientras los tipos textuales (descriptivo, expositivo, narrativo y argumentativo) tienen un carácter universal y pueden ser definidos con rasgos universales, el concepto de género implica el “embalaje” específico del mensaje lingüístico en una determinada comunidad lingüística. El género es una clase textual marcada por un determinado tipo de contenido (y esto es lo que caracteriza universalmente el género), textualizado con una forma lingüística determinada, y con una estructuración informativa o textual específica, a lo que se añade la selección de un registro dado. Por ejemplo, el uso natural de anglicismos en la prensa italiana, o el estilo brillante, retórico y polifónico de una crónica periodística, son rasgos estilísticos que parecen absolutamente naturales a un lector francés o italiano, pero que pueden desorientar a un lector español, que no lo considera prototípico de la escritura periodística. Estos han sido aspectos problemáticos tenidos en cuenta durante la selección del corpus.

Posteriormente, se ha llevado a cabo un pormenorizado estudio para tratar de identificar los rasgos lingüísticos de interés que permiten determinar las peculiaridades lingüísticas de un género dado. Estos rasgos han sido etiquetados mediante etiquetas semánticas (Uzcanga Vivar & Gómez Fernández 2008) junto a los rasgos universales de los tipos textuales que conforman el corpus.

En las sesiones llevadas a cabo con informantes, se ha podido comprobar la mayor pertinencia de este enfoque teórico y, en consecuencia, didáctico de la intercomprensión. Por ejemplo, posibilita que el lector afronte mejor los conectores lógicos del discurso, al tener conciencia de la finalidad comunicativa de los textos. Los conectores del discurso constituyen, en su mayoría, un obstáculo insalvable con el enfoque de *Eurom-4*, por no situarlos en el contexto discursivo, lo cual, además, hace imposible su memorización.

4. Conclusión

La rentabilidad de esta aproximación a la comprensión de textos escritos es que si somos capaces de crear en el discente/aprendiente el hábito de la observación de los textos como esquemas organizados de comunicación y de hacer que pueda percibir sus características formales con los géneros y

tipos textuales, entonces le habremos proporcionado una herramienta muy útil para la adquisición y posterior desarrollo de competencias receptivas en una LE intrafamiliar o interfamiliar. Se espera igualmente que cuando haya hecho el recorrido completo de todos los tipos y géneros discursivos que conforman el método, pueda darse cuenta de que las otras lenguas no son tan “extranjerías” como pudiera creer en un principio, y, en consecuencia, pueda ganar en confianza y motivación para que desarrolle una atracción por el descubrimiento de las lenguas, incluida la suya propia.

5. Bibliografía

- ADAM, J.-M. (2001) Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui « disent de et comment faire ? ». *Langages*, 141. Paris : Larousse. 10-27
- ALONSO, C. & SÉRÉ, A. (2001) *La lectura en lengua extranjera. El caso de las lenguas románicas*. Hamburg : Buske Verlag.
- BAKHTINE, M. (1984) *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl. (1992.) Projets d'enseignement et de recherche sur les langues romanes en Europe dans les années 90. *Comunicación en ExpoLingua*, Madrid.
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl., MOTA, A., SIMONE, R. & UZCANGA VIVAR, I. (1997). *Eurom-4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze : La Nuova Italia Editrice.
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl. & VALLI, A. (1997) Une grammaire pour lire en quatre langues. *Le français dans le monde* (pp. 33-37). Hachette Edicef.
- CALZETTI, M. T. (2001). L'intercomprensione : possibile soluzione alla babele linguistica?. In N. Guido (Ed.), *Progettare la formazione linguistica con Leonardo da Vinci. Riflessioni teoriche e suggerimenti pratici per presentare progetti nella misura delle competenze linguistiche*. Disponible en : www.programmaleonardo.net, 56-66.
- COIRIER, P., GAONAC'H, J. & PASSERNAULT, M. (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production de textes*. Paris : Armand Colin.
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, A. & UZCANGA VIVAR, I (2008). Funciones textuales: etiquetas semánticas. 7º Congreso Internacional de Lingüística Francesa, *Linguistique Plurielle* (pp. 383-397). Universitat de Valencia.
- HOSENFELD, C. (1989). Case studies on ninth grade readers. In: Ch. Alderson & A. H. Urquhart, *Reading in a Foreign Language* (pp. 231-249). London and New York: Longman.
- SKYTTE, G. (2001). Coerenza e equivalenza testuale: preliminari per un studio

- comparativo dei generi. In: M. Prandi & P. Ramat (Eds), *Semiotica e linguistica. Per ricordare Maria Elisabeth Conte* (pp. 81-95). Milano: Francoangeli.
- UZCANGA VIVAR, I. (2004). Intercomprensión lingüística y estructuras discursivas. In: E. González-Alvárez & A. Rollings (Eds.), *Studies in Contrastive Linguistics* (pp. 625-633). Santiago de Compostela : Universidad de Santiago de Compostela publicaciones.

Monica PALMERINI
Serena FAONE
Università degli Studi Roma Tre
(Italia)

Sul cammino verso l'intercomprensione. Una riflessione epistemologica

Resumen

En esta contribución queremos proponer una reflexión sobre el concepto de Intercomprensión siguiendo un recorrido eurístico particular, quizá menos practicado, que se mueve de la práctica a la teoría, y no lo contrario. Nuestras consideraciones se basan en el análisis de la experimentación en aula de los materiales del nuevo manual *EuRom5*, de próxima publicación. Esta experiencia se realizó durante el año académico 2008/2009 en la Universidad de Roma Tre, y tuvo como objetivo evaluar las dificultades encontradas por los italófonos en la comprensión de textos escritos en cuatro lenguas románicas, es decir portugués, español, catalano y francés.

Palabras clave: didáctica, *EuRom5*, tipología, distancia percibida, dirección

Abstract

In this contribution we propose a reflection on the concept of Intercomprehension following a peculiar euristic procedure, probably less practised, which moves from the practice to the theory, and not viceversa. Namely, our considerations are based on the classroom experimentation of the materials for the new manual of *EuRom5*, to be published shortly. This experience took place during the academic year 2008/2009 at the University of Roma Tre and was intended to evaluate the difficulties encountered by italian speakers when confronted with the task of comprehending texts written in four romance languages, that is portuguese, spanish, catalan and french.

Key words: language teaching, *EuRom5*, typology, perceived distance, direction

1. Intercomprensione¹: da un'esperienza didattica alla riflessione epistemologica

1.1 L'IC come fenomeno comunicativo

L'epistemologia (dal greco *epistème* = “scienza” e *logos* = “discorso”) o, più comunemente, filosofia della scienza, è la disciplina che studia criticamente la struttura formale della conoscenza scientifica, cioè la riflessione filosofica sul linguaggio, sui metodi, sull'organizzazione interna e sui risultati delle varie scienze per definire la natura e il valore del sapere scientifico.

Il presente contributo è un tentativo di sondare in prospettiva epistemologica il campo di indagine scientifica collegato in modo più o meno stabile al termine *intercomprensione*. Una prima definizione “operativa” del nostro oggetto di ricerca si colloca sul piano empirico dell'osservazione della prassi comunicativa. Prima ancora che un concetto l'intercomprensione è

“quel *fenomeno* (l'enfasi è nostra) che ha luogo quando due persone comunicano tra loro parlando ciascuno nella propria lingua, comprendendo la lingua dell'altro. Tale definizione si basa sull'idea che i parlanti siano in grado di comprendere in larga misura un testo scritto o orale di una lingua affine, pur non avendo mai seguito un insegnamento sistematico di tale lingua.” (Bonvino 2009: 229)

Questa prassi di intercomunicabilità o mutua comprensione, del tutto comune in una varietà di contesti storico-culturali (basti pensare alla storia dei paesi scandinavi oppure alle comunità di monaci nell'Europa centrale e meridionale del tardo Medioevo)² acquisisce lo status di oggetto di ricerca scientifica nell'ambito degli studi di linguistica del contatto, per poi suscitare un notevole interesse e conoscere un'ampia diffusione, a partire dalla fine degli anni novanta del secolo scorso, nel campo della didattica delle lingue, dove diventa il perno di una varietà di indirizzi di ricerca.

1.2 Centralità della prospettiva didattica

Una questione che si presenta molto spesso nelle “fucine” della scienza è decidere il tipo d'indagine da adottare quando si affronta un problema sperimentale (empirico). Questa scelta è importante in quanto condizionerà ciò che accetteremo come vero e ciò che accetteremo come falso.

¹ D'ora in poi nei titoli sarà indicata, per brevità, la sigla IC.

² Blanche-Benveniste (1997); Schmitt Jensen (1997), contenuti in un numero speciale della rivista *Le Français dans le monde*.

Tuttavia, crediamo che il punto di vista dell'epistemologia³ non concerna tanto il fatto di dimostrare la legittimità di un certo tipo di indagine come il solo in grado di condurre a verità, quanto piuttosto la possibilità di giustificare la preferenza per un tipo di procedura di ricerca piuttosto che un altro.

In considerazione di ciò, nel presentare le nostre considerazioni epistemologiche sull'intercomprensione riteniamo necessario esplicitare il punto di vista che caratterizzerà il nostro approccio. A questo proposito, l'evoluzione degli studi sull'ambito in esame delinea un quadro il cui punto focale è la netta predominanza di una particolare prospettiva su questo fenomeno comunicativo, e cioè quella glottodidattica, inerente l'insegnamento delle lingue straniere. Questo è, a nostro avviso, il dominio di applicazione dell'intercomprensione che si impone maggiormente all'attenzione nel panorama attuale, per ricchezza di esperienze, percorsi e implicazioni teoriche, ideologiche, sociolinguistiche, politiche e linguistiche.

La cultura occidentale, e in particolare la società europea moderna, ha cominciato, infatti, a manifestare un'acuta sensibilità rispetto alla questione, strategica, della comunicazione tra i parlanti delle numerose lingue che compongono il mosaico europeo. Così recita un documento della *Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France*: “L'Union européenne est plurilingue, dans sa réalité quotidienne comme dans sa législation. Le recours à une seule langue de communication entre les différents peuples européens ferait peser un risque énorme sur la capacité de l'Europe à faire vivre ensemble des cultures et des langues diverses [...]” (DGLFLF 2007 : 3).

La questione fondamentale appare quella di valorizzare e fare dialogare la componente di unità e affinità e la componente di diversità che convivono nello spazio socio-culturale, linguistico e politico europeo. Si inserisce in questo contesto il riferimento ad una abilità di mutua comprensione o intercomprensione, che da un lato costituisce un elemento di slancio a favore dello sviluppo dell'integrazione e del senso di appartenenza e comunanza e, dall'altro, proponendole come oggetto di comunicazione e di riflessione, salvaguarda la dignità di realtà linguistiche considerate minoritarie nel quadro delle lingue ufficiali d'Europa. Al fine di giungere allo sviluppo di una diffusa

³ Questa branca della filosofia ha conosciuto un notevole sviluppo nel Novecento, dopo la crisi del meccanicismo positivista determinata dalle scoperte della fisica (come la *Teoria della Relatività* di Albert Einstein).

⁴ “L'Unione Europea è plurilingue, nella sua realtà quotidiana come nella sua legislazione. Il ricorso a una sola lingua di comunicazione tra i differenti popoli europei farebbe pesare un rischio sulla capacità dell'Europa di far vivere insieme culture e lingue diverse [...]”.

coscienza culturale plurilingue viene quindi fortemente percepito il ruolo fondamentale dell'educazione linguistica, cioè il modo in cui viene impostata la didattica delle lingue straniere nello spazio europeo.

Come risposta all'interesse suscitato dall'intercomprensione, da circa venti anni abbiamo assistito all'appassionata elaborazione, da parte di molti ricercatori europei, di programmi scientifici finalizzati allo sviluppo di una nuova metodologia di didattica delle lingue straniere ispirata ai principi dell'intercomprensione. È in questo contesto che si inquadrano molti progetti, di respiro nazionale e internazionale come, ad esempio, per quanto riguarda le lingue romanze, *EuRom4*, *EuroComRom*, *Galatea*, *Galanet*, *Itinéraires romans*, *Euromania*, *EuRom5*⁵.

È a partire dall'osservazione di questa specificità dell'intercomprensione come fenomeno comunicativo di cui la realtà socio-culturale europea "ha visto" soprattutto le potenzialità applicative di strumento di educazione linguistica plurilingue, che prende forma l'approccio che caratterizza il nostro lavoro: lo scopo del presente contributo è quello di proporre una riflessione sul concetto e sulla definizione di intercomprensione seguendo un percorso euristico peculiare, probabilmente poco battuto, che si muove dal dominio dell'applicazione pratica verso la riflessione teorica e non viceversa. In altre parole, l'obiettivo che ci proponiamo è usare un'esperienza concreta di applicazione dell'intercomprensione nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere come base per far affiorare delle considerazioni di ordine epistemologico su questo settore di conoscenza scientifica.

Il punto di partenza delle nostre riflessioni è l'esame della sperimentazione in aula dei materiali per il nuovo manuale del progetto *EuRom5*, di prossima pubblicazione, condotta nel corso dell'anno accademico 2008/2009 presso l'Università degli Studi Roma Tre e coordinata da Elisabetta Bonvino. L'esperienza si proponeva di valutare "sul campo" le difficoltà reali incontrate da parlanti italofoni nella comprensione di testi scritti in altre lingue romanze: portoghese, spagnolo, catalano, francese⁶.

⁵ Per una rassegna dettagliata dei progetti europei nell'ambito delle lingue romanze, si consulti Tost Planet (2005: 15-54).

⁶ In *EuRom5* le lingue considerate saranno sempre menzionate nel seguente ordine e con le seguenti sigle: portoghese (PT), spagnolo (ES), catalano (CA), italiano (IT) e francese (FR). Questa scelta è giustificata dalla volontà di rispecchiare la contiguità linguistica tra le lingue romanze, corrispondente a grandi linee alla loro prossimità geografica.

Questo percorso ci permetterà, nella terza parte del lavoro, di fare considerazioni in merito a diversi punti di interesse epistemologico, che potremmo riassumere nel modo seguente, utilizzando la definizione di epistemologia data in apertura del paragrafo 1.1:

- a) Linguaggio: il termine e il concetto di intercomprensione;
- b) Metodo: l'intercomprensione come oggetto di ricerca linguistica;
- c) Organizzazione interna: didattica tradizionale e didattica plurilingue;
- d) Risultati: l'intercomprensione come abilità.

1.3 Verso *EuRom5*: un esperimento di didattica dell'IC tra lingue romanze

Uno dei primi programmi a farsi interprete, in Europa, dell'idea di intercomprensione tra lingue romanze in campo glottodidattico è *EuRom*. Il progetto nasce nel 1989 come programma universitario di ricerca nell'ambito dell'analisi contrastiva delle lingue romanze. Ideato da Claire Blanche Benveniste e patrocinato dal programma *Socrates LINGUA* della Commissione Europea, è stato condotto da un'équipe di ricercatori di quattro università europee: André Valli di Aix-en-Provence, Antonia Mota di Lisbona, Isabel Uzgang de Vivar di Salamanca e, infine, Raffaele Simone ed Elisabetta Bonvino, dell'ateneo di Roma Tre. L'esperienza di anni di ricerca e sperimentazione nell'ambito di questo progetto ha portato alla pubblicazione di un manuale intitolato *EuRom4: metodo d'insegnamento simultaneo di quattro lingue romanze*, pubblicato da La Nuova Italia nel 1997. Il manuale di rivolge a parlanti di una delle lingue target appartenenti alla famiglia romanza (portoghese, spagnolo, francese e italiano), adulti, con un buon livello di scolarizzazione, buoni lettori in L1. L'ipotesi di fondo che ispirava il progetto era che l'acquisizione di una competenza ricettiva plurilingue è facilitata per coloro che già parlano una lingua dello stesso ceppo linguistico. Il programma si configurava pertanto come un approccio simultaneo e collettivo, guidato da un mediatore-tutor, mirato all'acquisizione in un tempo brevissimo (circa quaranta ore) di una competenza di comprensione scritta in quattro lingue mediante l'uso di materiale cartaceo (una guida grammaticale) e sonoro (registrazioni autentiche). L'intercomprensione si configura pertanto come una *competenza parziale e approssimativa*:

"C'est aussi dans cette perspective que la notion de compétence partielle dans une langue donnée peut avoir un sens: il ne s'agit pas de se satisfaire, par

principe ou par réalisme, de la mise en place d'une maîtrise limitée ou sectorisée d'une langue étrangère par un apprenant, mais bien de poser que cette maîtrise, imparfaite à un moment donné, fait partie d'une *compétence plurilingue* qu'elle enrichit. Il s'agit aussi de préciser que cette compétence dite «partielle», inscrite dans une *compétence plurielle*, est en même temps une *compétence fonctionnelle* par rapport à un objectif délimité que l'on se donne.

La compétence partielle dans une langue donnée peut concerner des *activités langagières* de réception (mettre l'accent par exemple sur le développement d'une capacité de compréhension orale ou écrite); elle peut concerner un *domaine particulier* et des *tâches spécifiques* (permettre par exemple à un employé de la poste de donner des renseignements à des clients étrangers d'une langue donnée sur les opérations postales les plus courantes).” (CECRL⁷ 2001: 105)

L'obiettivo finale del percorso è il raggiungimento di una competenza ricettiva collocabile al livello B del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCERL). Di seguito, riportiamo l'illustrazione della tipologia di utente individuato nel livello suindicato e la descrizione del profilo di competenza scritta che dovrebbe caratterizzarlo (CECRL 2001: 25-27):

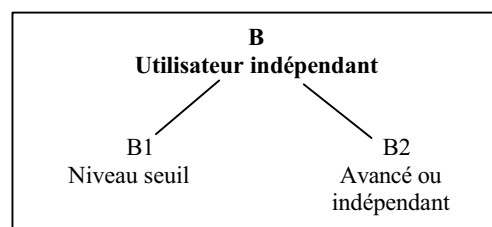


Figura 1: Articolazione del livello B.

⁷ La sigla CECRL sta per *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. La traduzione italiana di questo documento è contenuta nel volume *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* ed è validata dal Consiglio d'Europa, pubblicata nel 2002 in esclusiva per l'Italia da RCS Scuola S.p.A., La Nuova Italia – Oxford University Press.

B1	UTILISATEUR INDÉPENDANT	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. [...].	COMPRENDRE (Lire)	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
B2		Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, [...].		Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue.

Tabella 1. Livelli comuni di competenza B1 e B2: profilo globale e griglia per l'autovalutazione.

Nel presente contributo abbiamo scelto di concentrare la nostra attenzione sull'ultima evoluzione del progetto *EuRom*, prendendo in esame, in particolare, l'attività di sperimentazione in aula dei materiali selezionati per il nuovo manuale di *EuRom5*, in corso di pubblicazione. *EuRom5* condivide con il precursore i presupposti teorici e i principi operativi, che schematicamente possiamo così richiamare:

- La simultaneità dell'apprendimento di più lingue;
- Un'attenzione particolare per il processo della lettura: il principio operativo di base è lo sfruttamento massimale delle analogie e delle trasparenze rintracciabili all'interno della famiglia linguistica romanza; a questo scopo il metodo si avvale in modo caratteristico di aiuti alla comprensione e informazioni di natura strutturale e lessicale;
- La trasferibilità delle strategie di comprensione adottate in L1 e nelle L2 di lavoro, in un tipo di approccio che promuove la trasversalità dell'apprendimento e la capacità di reinvestire il savoir faire della competenza di comprensione scritta a una qualsiasi lingua;
- L'articolazione in sessioni lavoro in cui, per ognuna delle lingue, è prevista un'attività di ascolto del testo in modalità autentica, la lettura silenziosa dello stesso e la traduzione sommaria basata sul reperimento di trasparenze;
- La progettazione del metodo sia per l'apprendimento autonomo che per quello guidato.

EuRom5 propone una versione rinnovata e ampliata del progetto che ha visto la luce con *EuRom4*, soprattutto per effetto dell'esperienza di ricerca e sperimentazione condotta negli ultimi quindici anni in differenti paesi europei. Gli elementi di differenza riguardano:

- a) In primo luogo, l'introduzione di una quinta lingua, il catalano, non contemplato nella versione precedente: dopo un'attenta valutazione, l'aggiunta di un'ulteriore lingua è stata ritenuta fattibile in quanto non sembrerebbe indurre un eccessivo carico di elaborazione sugli apprendenti⁸;
- b) Il livello obiettivo, collocabile in *EuRom4* al grado B1 e in *EuRom5* inquadrato tra i livelli B1 e B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento;
- c) Il numero delle sessioni di lavoro, ridotto da ventiquattro a venti;
- d) Una serie di innovazioni apportate agli interventi di aiuto alla comprensione, con rinvii sistematici a una "grammatica della lettura", brevi sequenze inserite nei testi al fine di fornire informazioni di natura strutturale, lessicale e suggerire strategie operative per la comprensione⁹;
- e) La predisposizione di una futura versione in rete del programma.

La sperimentazione di *EuRom5* da cui intendiamo prendere spunto è stata condotta in tre fasi, a loro volta articolate in sei incontri della durata di un'ora e mezza/due ciascuno, svoltisi presso il Dipartimento di Linguistica dell'Università di Roma Tre. Nel presente lavoro si è ritenuto opportuno incentrare l'analisi sul primissimo momento della sperimentazione: in particolare, è stata selezionata la seduta di apertura al fine di cogliere le prime genuine reazioni al metodo da parte degli apprendenti. Il test in aula di *EuRom5* ha coinvolto sette studenti universitari di madrelingua italiana e principianti assoluti nelle altre quattro lingue romanze di lavoro. Gli apprendenti che hanno partecipato all'iniziativa hanno avuto, pertanto, l'opportunità di misurarsi simultaneamente nella comprensione di cinque lingue di ambito romanzo (se si

⁸ Al vaglio degli studiosi è invece l'inclusione nel progetto di altre lingue e dialetti romanzi, che pure potrebbe essere fruttuosa e interessante. A tal riguardo due aspetti necessitano di particolare considerazione: la ricaduta sui tempi di apprendimento e lo studio preliminare della lingua/e da aggiungere.

⁹ Per una descrizione dettagliata si consulti l'opuscolo *Références sur EuRom5: une méthode d'intercompréhension* della DGLFLF (2010).

include anche la L1), basandosi sulla lettura di articoli di stampa internazionale di media difficoltà, diversi per ogni lingua di lavoro.

La nostra riflessione si avvale delle osservazioni di una studentessa del Corso di Laurea in Lingue e Comunicazione Internazionale di Roma Tre, Serena Faone, coautrice di questo articolo, che ha avuto l'opportunità di monitorare quest'attività sperimentale e che ha poi svolto il suo lavoro di laurea triennale su questo tema¹⁰. Il lavoro comprende anche un'intervista a uno dei sette studenti che hanno preso parte alla sperimentazione¹¹, mettendo così a disposizione un interessante saggio delle reazioni, da parte di un apprendente, a questo primo "debutto" in aula di *EuRom5*. A questi dati concreti provenienti dal focus dell'esperienza didattica, cioè l'apprendente, faremo riferimento in diversi punti della nostra analisi.

2. Presentazione di una seduta sperimentale di *EuRom5*

Nei paragrafi seguenti tratteremo brevemente le attività svolte nel corso dell'incontro soffermandoci su alcune coordinate concettuali di base che ci sembrano utili per presentare l'esperimento di didattica simultanea delle lingue romanze in questione:

- a) La dinamica testo-contesto nella seduta di sperimentazione, che si delinea intorno all'interazione tra tre "attori" principali, vale a dire: l'apprendente, il testo in lingua straniera e il tutor-mediatore;
- b) Il tipo di attività linguistica svolta durante la sperimentazione: la seduta si articola in tre momenti principali che individuano anche tre tipi di macroattività che, sebbene siano strettamente correlate tra loro, possono essere distinte ai fini della descrizione in 1) ascolto della registrazione autentica dei testi; 2) lettura; 3) attività di traduzione approssimativa, svolta individualmente o in gruppi.

¹⁰ Faone, S. (2009). *Il progetto EuRom5 – l'intercomprensione tra lingue romanze – una sperimentazione a Roma Tre*. Tesi Triennale, Università degli Studi Roma Tre.

¹¹ Alle sedute hanno inoltre assistito un'altra studentessa osservatrice, Giulia De Santis, e Marie Pierre Escoubas Benveniste, insegnante di Lingua Francese presso la Facoltà di Economia dell'Università La Sapienza di Roma.

2.1 Testi e contesto della sperimentazione

2.1.1 Il focus sugli apprendenti

Come detto sopra, i destinatari della sperimentazione *EuRom5* sono sette studenti universitari, tutti di lingua madre italiana. La tabella seguente presenta alcuni dati relativi ai partecipanti, i cui nomi vengono indicati solo con le iniziali: l'età è compresa tra i 21 e i 23 anni, i corsi di studio di provenienza vanno dalla Laurea Triennale a quella Magistrale, e anche le facoltà rappresentate sono tanto di indirizzo umanistico (Lettere, Scienze Giuridiche) quanto scientifico (Fisica, Biotecnologia o anche Economia). Dalla tabella si rileva, inoltre, che tutti i partecipanti alla sperimentazione conoscono la lingua inglese almeno a livello A2, alcuni hanno una scolarizzazione anche per un'altra seconda lingua, l'una di origine romanza, il francese (G.E.), e l'altra germanica, il tedesco (R.M.). Cinque studenti possiedono, in oltre, una conoscenza della lingua latina.

NOME	ETÀ	CORSO DI STUDI	L2	CONOSCENZA DEL LATINO
C.F.	21	Laurea Magistrale in Scienze Giuridiche	Inglese B1	✓
E.M.	23	Laurea Triennale in Fisica	Inglese A2	
E.T.	21	Laurea Triennale in Lettere	Inglese A2	✓
F.M.	21	Laurea Triennale in Lettere	Inglese A2	✓
G.E.	22	Laurea Magistrale in Scienze Giuridiche	Francese A2, Inglese A2	
R.M.	23	Laurea Triennale in Economia	Inglese B1, Tedesco A2	✓
V.G.	23	Laurea Magistrale in Biotecnologia	Inglese A2	✓

Tabella 2. Alcuni dati sui partecipanti alla sperimentazione¹².

La partecipazione di questi ragazzi al progetto è motivata dalla curiosità rispetto all'idea di poter comprendere più lingue, dal desiderio di superare il disagio di fronte a testi stranieri e da esigenze professionali. Sono significative, a tal proposito, le riflessioni dell'apprendente intervistata (C.F.) sulle aspettative legate alla sua partecipazione all'esperimento:

¹² L'apprendente G.E. in possesso di un livello di Francese A2, non ha partecipato all'attività sui testi in francese.

“Ero entusiasta di prendere parte a quest'iniziativa, perché già da tempo volevo iscrivermi a un corso di lingua spagnola. In un futuro lavorativo mi piacerebbe lavorare alla Corte di Alicante, perciò il mio interesse era proprio di avere un primo approccio con la lingua spagnola e misurarmi nella sua comprensione pur non possedendone alcuna base linguistica. La sperimentazione mi ha piacevolmente stupita, soprattutto perché ho vissuto in prima persona che non tutte le lingue straniere sono così “straniere”. Insomma è stato un approccio “soft” e divertente ma soprattutto utile.” (Faone 2009: 66)

Queste parole evidenziano molto bene un interessante profilo motivazionale dell'apprendente, in cui sono predominanti le componenti *strumentale* ed *integrativa*¹³: da notare, ad esempio, il fatto che l'intervistata affronta l'esperienza con un interesse precipuo per una delle lingue obiettivo coinvolte nella sperimentazione, cioè lo spagnolo, e veda la sua partecipazione come un'attività preparatoria al contatto con lo studio “dedicato” di questo idioma in un contesto tradizionale di didattica delle lingue (il corso di lingua) e al progetto di un futuro inserimento in un contesto lavorativo spagnolo. La studentessa mette a fuoco con chiarezza il suo obiettivo, che è quello di avere un primo approccio con la lingua spagnola e misurarsi nella sua comprensione senza averne mai ricevuto un'istruzione “regolare”.

L'altra componente motivazionale che risulta particolarmente coinvolta, considerata anche la specificità del contesto didattico di *EuRom5*, è quella *intrinseca*, come mostra la considerazione della nostra apprendente intervistata, che così risponde quando le si chiede cosa ricorderà dell'esperienza vissuta:

“Tante cose, in particolare l'aver incontrato altri studenti che, come me, volevano mettersi in gioco nel tentare di comprendere lingue completamente sconosciute”. [...] “Sì, è un'iniziativa molto interessante. E' un'occasione per misurarsi con se stessi. Riuscire a comprendere un testo in una lingua sconosciuta è una bella soddisfazione.” (Faone 2009: 66)

Oltre alla spinta motivazionale, un'altra variabile di carattere psicologico-affettivo che appare di rilevante importanza nel contesto sperimentale esaminato

¹³ Si è soliti distinguere nella letteratura tre tipi di componenti principali nel fattore motivazione: la motivazione *strumentale*, basata sul bisogno di migliorare la propria posizione sociale e lavorativa o di conseguire successi nell'ambito del proprio percorso di istruzione; la motivazione *integrativa*, fondata sul desiderio d'inserirsi in una comunità di parlanti; infine, la motivazione *intrinseca*, legata a un generale interesse per le lingue e alla curiosità stimolata da un particolare contesto di apprendimento (Pallotti 1998: 190-193).

è l'atteggiamento che il soggetto assume nei confronti delle lingue straniere con cui entra in contatto. Occorre, infatti, sottolineare che gli apprendenti prendono parte all'esperimento di intercomprensione portando con sé un bagaglio di conoscenze linguistiche ben strutturato, vale a dire la competenza della loro lingua madre, l'italiano. A tal riguardo, è utile richiamare la nozione psicotipologica proposta nel 1977 da Kellerman, ovvero la *distanza percepita* dall'apprendente tra la L1 e la lingua di arrivo, quanto cioè egli avverte quest'ultima come istintivamente prossima o lontana. A favorire o inibire il *transfer*¹⁴ non è, infatti, solo il grado di vicinanza o lontananza effettiva¹⁵ tra le lingue, ma anche la percezione intuitiva dell'apprendente di riconoscere determinate strutture della L1 come potenzialmente trasferibili nella lingua di arrivo e altre come non trasferibili.

Nella sperimentazione di *EuRom5* il fenomeno della "distanza percepita" si è potuto apprezzare nel giudizio conclusivo degli apprendenti italofoeni sul grado di difficoltà dei testi affrontati: molti di loro hanno ritenuto difficile la comprensione dei testi in portoghese e catalano, più facile quella in francese, nonostante si allontanano maggiormente dalle altre lingue della famiglia romanza¹⁶, mentre hanno avvertito con molta intensità la trasparenza lessicale dello spagnolo, che ha permesso loro di comprendere i testi applicando spesso semplici regole di conversione lessicale. Questo effetto di distanza tra la L1-italiano e le L2 romanze di lavoro (per brevità L2Rom) può essere rappresentato nel modo seguente:

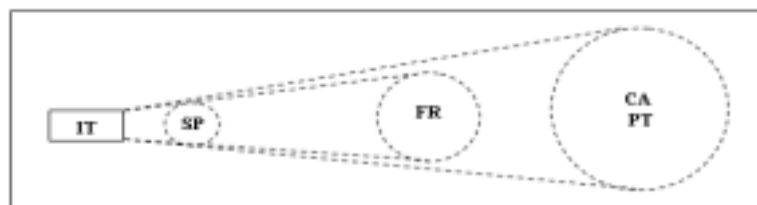


Figura 2. Distanza percepita tra L1-italiano e L2Rom: inizio sperimentazione.

¹⁴ L'influenza della L1 è chiamata *transfer linguistico*, termine che sta a indicare l'intera classe di comportamenti, processi e condizionamenti imputabili all'uso di conoscenze linguistiche precedenti nell'apprendimento di una L2 (Selinker 1992: 208).

¹⁵ L'idea di prossimità o distanza tra le lingue si basa sulla considerazione delle relazioni genealogiche, tipologiche e diatopiche tra sistemi linguistici (v. più avanti, par. 3.2).

¹⁶ Simone (1997: 30).

Tuttavia la percezione di maggiore o minore "distanza" tra le lingue sembra modificarsi durante l'evolversi della sperimentazione: gli apprendenti, infatti, scoprendo divergenze sotto apparenti affinità e somiglianze inaspettate dietro elementi di opacità, hanno "aggiornato" la loro valutazione della distanza relativa tra le lingue romanze. Nelle sedute successive gli sperimentatori hanno osservato, ad esempio, un piccolo slittamento nel giudizio relativo al francese, che comincia ad essere percepito come più distante di quanto ritenuto inizialmente. Al contrario, il catalano, in un primo momento sentito come relativamente lontano, viene rivalutato come lingua più vicina all'italiano.

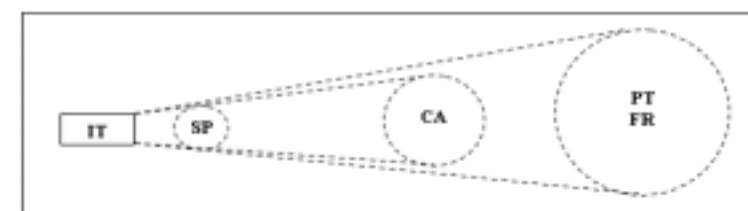


Figura 3. Distanza percepita tra L1-italiano e L2Rom: fine sperimentazione.

2.1.2 I testi

Lo stimolo testuale è l'asse portante dell'esperienza di *EuRom5*, che si concentra sull'abilità di comprensione scritta. La seduta si apre con la distribuzione agli apprendenti delle copie dei testi nelle quattro lingue romanze di lavoro. Il campionario dei testi adottati risponde ad una ricerca di autenticità e realismo nei materiali su cui basare l'esperimento. Quest'esigenza ha indirizzato la scelta verso articoli di quotidiani e riviste, tratti dalla stampa internazionale più diffusa¹⁷. L'articolo di giornale accresce la motivazione degli apprendenti nella lettura, perché avvicina alla realtà linguistica di un paese – riproponendo vari campioni di lingua nel suo uso reale – e rappresenta una fonte preziosa di indizi culturali. Questo genere testuale segue, inoltre, regole di redazione comuni alle varie lingue, presenta contenuti che sono parte di un "sapere condiviso", e fa appello alla conoscenza del mondo e all'esperienza dell'apprendente. La familiarità con il genere e il dominio aiutano, inoltre, ad anticipare le informazioni del testo, contribuendo alla comprensione. I temi scelti per la prima fase della sperimentazione, riguardanti argomenti di attualità (cronaca, sanità pubblica, società, politica ed economia), si sono

¹⁷ Alcune fonti: *El Mundo*, *El País*, *La Vanguardia*, *El Periódico*, *Avui*, *Correio de Manhã*, *Diário de notícias*, *Hebdo*, *L'Expansion*.

rivelati alla portata degli apprendenti, che hanno apprezzato sia la tipologia testuale adottata che gli argomenti selezionati, considerati stimolanti:

“Alcuni estremamente divertenti, devo essere sincera. Altri veramente interessanti, perché mettevano in contatto con culture diverse e altri piuttosto «curiosi», ne ricordo uno in particolare, era un articolo in catalano che parlava di un padre che per gioco aveva gonfiato il figlio con una pompa per pneumatici. [...] Sinceramente mi ritengo soddisfatta dei temi finora trattati e credo che la formula dell’articolo di giornale sia l’ideale, perché lo stile della cronaca è più fruibile rispetto a quello letterario.” (Faone 2009: 67)

All’interno della tipologia testuale dell’articolo di stampa sono stati selezionati testi di livello adeguato ad apprendenti principianti, in termini di contenuti e complessità linguistica, nell’intento di ottenere il miglior rapporto tra la necessità di catturarne l’attenzione e l’esigenza di rendere efficace il loro sforzo di elaborazione e decodifica. I testi somministrati hanno una lunghezza media tra le 100 e le 200 parole¹⁸ e l’input testuale in lingua straniera è corredato da un corollario di informazioni contestuali aggiuntive espresse nella lingua madre degli apprendenti. In primo luogo, ogni testo proposto è accompagnato dalla traduzione del titolo in italiano, in forma scritta oppure fornita in tempo reale dal tutor. Agli apprendenti vengono, inoltre, messi a disposizione i seguenti strumenti supplementari, utili nel processo di decodifica:

- a) Un glossario del lessico meno accessibile (ad es. PT. *destes* ‘di questi’, ES. *falleció* ‘morì’, CA, *guardarà* ‘conserverà’, FR. *frais* ‘spese’);
- b) Tavole morfologiche contenenti le corrispondenze, nelle varie lingue, delle classi di parole più frequenti nei testi;
- c) Qualche informazione di carattere enciclopedico sui paesi di lingua romanza.

2.1.3 Il tutor-facilitatore

L’altra figura centrale per delineare la dinamica interazionale che caratterizza la seduta di *EuRom5* è quella del tutor, che agisce da catalizzatore del processo di intercomprensione attivando la “reazione” linguistico-culturale che ha luogo tra i due veri attori dell’incontro formativo, cioè gli apprendenti e il testo nelle quattro lingue straniere.

¹⁸ La lunghezza del materiale testuale è stata incrementata nelle due fasi successive: tra 200 e 300 parole nella seconda fase; infine, tra 300 e 400 parole nella terza ed ultima fase.

L’intervento del tutor durante la sperimentazione è apprezzabile a diversi livelli e in diverse forme:

- a) Generazione di attese: dopo l’ascolto, il tutor interviene fornendo la traduzione del titolo, dando così un input ai discenti per anticipare il suo contenuto, generando delle attese e attivando gli schemi interpretativi di riferimento;
- b) Focus sugli elementi di corrispondenza tra le lingue: durante la lettura, l’intervento del tutor è incentrato sull’osservazione delle forme linguistiche. Lo scopo è quello di agevolare il superamento degli ostacoli intervenuti nella comprensione, incoraggiando quanto più possibile il ricorso alle trasparenze, alle analogie e alle regolarità tra le lingue, così come lo sfruttamento dei processi di inferenza;
- c) Strategie di avanzamento nella lettura: durante la lettura, il tutor suggerisce le strategie da adottare per razionalizzare il processo di comprensione promuovendo la ricerca da parte degli apprendenti di un feedback continuo, utile ad una presa di coscienza del processo interpretativo. Ad esempio, si invita a leggere per intero una frase piuttosto che fermarsi sulla singola difficoltà; ad individuare la fondamentale articolazione della frase in soggetto e predicato; a rimandare, infine, l’elaborazione di incisi e parentesi, elementi spesso di disturbo nella comprensione. Il tutor incoraggia, poi, la formulazione di anticipazioni sul prosieguo del testo e aiuta gli apprendenti a far emergere le conoscenze che possiedono nella lingua materna e a reinvestirle nelle lingue target. L’intervento di chiarimento su eventuali problemi di lessico o grammatica non assume mai il carattere di una spiegazione di tipo formale, che ritarderebbe l’elaborazione individuale dell’allievo.

Il profilo del tutor sembra avvicinarsi a quello di un linguista che possiede competenze pedagogico-didattiche e conoscenze contrastive nelle lingue obiettivo della sperimentazione. E’ un mediatore interlinguistico e interculturale che agisce “nell’ombra”, accompagnando in modo discreto gli apprendenti nella loro esperienza di intercomprensione, focalizzando l’attenzione dei partecipanti su ciò che può essere utile ai fini del raggiungimento dello scopo ma sempre nel rispetto della loro autonomia. La sua opera di stimolo degli apprendenti è ben superiore a quella che è possibile osservare in un contesto pedagogico tradizionale: nella sperimentazione *EuRom5* il tutor si propone come un facilitatore dell’apprendimento, un “volano” per costruire

in modo attivo e interattivo conoscenze e saperi, una guida operativa in grado di esaltare le potenzialità dei singoli discenti.

2.2 Le attività linguistiche

2.2.1 L'ascolto del testo

Nella seduta di sperimentazione di *EuRom5* il primo contatto degli apprendenti con il testo avviene attraverso la combinazione dell'attività di ascolto e quella di lettura: non appena distribuito il testo scritto, infatti, al gruppo vengono proposte delle registrazioni audio autentiche oppure una lettura ad alta voce del brano. Inoltre, i partecipanti, se lo desiderano, possono riascoltare un passaggio del testo. Il coinvolgimento della comprensione orale è previsto principalmente nelle prime fasi, per offrire più "appigli" interpretativi ai partecipanti, che sono principianti assoluti, soprattutto davanti a grafie non conosciute, del tutto opache alla comprensione. L'obiettivo primario rimane, però, quello di portare gli apprendenti a sviluppare l'autonomia nell'abilità di lettura, senza l'ausilio dell'audio. In ogni caso, l'input fonico-acustico fornito durante la sperimentazione costituisce un importante elemento di supporto all'elaborazione dell'input grafico-visivo, che facilita l'individuazione degli indizi forniti dall'input scritto, guidando l'apprendente nell'interpretazione.

La processazione della componente soprasegmentale (pronuncia, accento, ritmo, melodia, ecc.) concorre a facilitare l'operazione di decodifica del significato del testo, sia a livello microtestuale sia a livello macrotestuale, di struttura del discorso. Si è constatato che, ad esempio, nel caso di grafie distanti, la pronuncia ha reso esplicite affinità che sul piano grafico risultano opache. Sul piano fonologico ascoltare l'audio ha agevolato la costruzione di "passerelle mentali" da una lingua all'altra, senza il ricorso esplicito alla fonetica storica, come nelle seguenti coppie di esempi: IT. *zero* ['dzero], ES. *cero* [θéro]; IT. *consiglio* [kon'siλλo] e PT. *concelho* [ko'seλu].

A livello sintattico, nonostante i diversi *patterns* intonativi delle lingue obiettivo, la prosodia ha facilitato l'operazione di raggruppamento delle parole in unità sintattiche (sintagmi nominali, sintagmi verbali, sintagmi avverbiali, ecc.) e informative (tema/rema/focus, ecc.). Inoltre, il profilo dell'intonazione ha aiutato nel riconoscimento del valore pragmatico di ogni enunciato e ha permesso di comprendere costruzioni più complesse, come le simmetrie, i paragoni e gli enunciati predicativi senza verbo, caratteristici dello stile argomentativo giornalistico. Un esempio concreto è quello rilevato durante l'analisi di un frammento del testo spagnolo dal titolo *Los fumadores tienen una memoria más débil*:

(1a) ES. [...] *los que dejan el tabaco tienen mejores habilidades cognitivas que los que siguen enganchados.*

(1b) IT. [...] *coloro che smettono di fumare hanno migliori abilità cognitive rispetto a coloro che continuano ad esserne dipendenti.*

Di fronte a questo enunciato, che contiene una struttura di tipo comparativo, gli apprendenti non avevano intuito che la congiunzione *que* introduceva il secondo termine di paragone. Si può ipotizzare che questo fatto è dovuto alla concorrenza di vari fattori: lo scarso corpo fonico dell'elemento linguistico cruciale (il pronome *los*), la doppia funzione della forma *que* (nella prima e nella terza occorrenza è un pronome relativo, nella seconda è una congiunzione). Riascoltando il frammento e, soprattutto, prestando attenzione alla segmentazione operata dalla prosodia, sono riusciti a comprendere lo schema sintattico coinvolto.

		Primo termine di paragone	Congiunzione	Secondo termine di paragone
(1a)	ES.	[...] <i>los que dejan el tabaco tienen mejores habilidades cognitivas</i>	<i>que</i>	<i>los que siguen enganchados.</i>
(1b)	IT.	[...] <i>coloro che smettono di fumare hanno migliori abilità cognitive</i>	<i>rispetto a</i>	<i>coloro che continuano ad esserne dipendenti.</i>

Tabella 3. Un enunciato con struttura comparativa.

L'importanza del ruolo dell'ascolto varia nelle diverse lingue di lavoro, confermando le osservazioni fatte in merito alla distanza percepita (v. par. 2.1.1). In particolare, nel caso del portoghese e, soprattutto, del francese, l'ausilio dell'audio si è rivelato di fondamentale utilità per accedere alla comprensione. Nel caso dello spagnolo, al contrario, l'impressione condivisa è stata che il solo materiale testuale era sufficiente (eccetto rari casi come quello sopra indicato). Al contrario, la sola registrazione, in assenza di testo scritto, proposta dal tutor ad esempio per il breve testo in catalano, è stata giudicata insufficiente al raggiungimento della comprensione, in quanto in grado di favorire, tutt'al più, l'accesso a qualche elemento lessicale isolato.

2.2.2 La lettura e le strategie di comprensione

La lettura è l'abilità al centro dell'esperienza di *EuRom*. L'obiettivo è portare gli apprendenti ad una comprensione globale del testo sottoposto all'attenzione. Leggere è un'attività cognitiva e metacognitiva complessa

che si basa sull'elaborazione di un input scritto. Pur trattandosi certamente di un'attività ricettiva, nel senso che l'impulso alla comunicazione viene dall'esterno, essa presuppone una profonda interazione tra lo stimolo testuale e il lettore, che non è un recipiente passivo in cui si riversano le informazioni del testo ma è un protagonista necessario e indispensabile nella decodifica e nella ricostruzione del senso di quest'ultimo. Chi legge interpreta un testo proiettandovi le proprie conoscenze enciclopediche e le proprie rappresentazioni mentali, e attiva strategie cognitive in funzione del contesto.

Posto di fronte a un testo in lingua straniera, l'apprendente-lettore genera, consapevolmente o no, lungo tutto il percorso di elaborazione, delle aspettative, in larga parte soggettive, che riflettono l'evoluzione delle sue ipotesi interpretative sul "puzzle" di informazioni che va componendo durante la lettura. In tali attese confluiscono:

- a) Conoscenze di natura extralinguistica, attivate per anticipare in modo approssimativo il contenuto del testo, sulla scorta delle proprie conoscenze del mondo e dei propri modelli culturali;
- b) Conoscenze di natura testuale, chiamate in causa per prevedere la possibile organizzazione del testo: ad esempio, nella sperimentazione di *EuRom5* gli apprendenti sanno di trovarsi di fronte ad articoli di giornale e, conoscendo le convenzioni formali di questo genere testuale, si aspettano già uno specifico modo di argomentare e costruire il testo;
- c) Conoscenze di natura metalinguistica, basate sulla conoscenza della lingua target ma anche della L1 così come di altre lingue non romanze, e utilizzate per il riconoscimento delle unità pertinenti del testo (lettere dell'alfabeto, morfi, parole, combinazioni di parole, gruppi logici e frasi): considerato lo status di principianti assoluti, è prevedibile che questa componente sia meno sfruttata dagli apprendenti, tuttavia è proprio questo il tipo di aspettative che un approccio come l'intercompreensione mira a potenziare e promuovere, rendendo i lettori sensibili al sostrato di regolarità e di trasparenze tra le lingue romanze.

Le informazioni testuali e contestuali vengono processate attraverso meccanismi inferenziali che seguono due procedure di elaborazione cognitiva:

- a) Dal basso verso l'alto o decodifica, che muove dalle informazioni

desunte dal testo riconducendole a un sistema di riferimento che consente di riconoscere il loro valore contestuale;

- b) Dall'alto verso il basso o interpretazione, dove viene richiesta l'attivazione di uno schema di riferimento per aiutare il lettore a risolvere ambiguità create da più interpretazioni plausibili.

Una delle preoccupazioni presenti nella sperimentazione è stata quella di abituare gli apprendenti a utilizzare consapevolmente più strategie cognitive di lettura per raggiungere la comprensione. Gli apprendenti si sono avvalsi in misura differente delle varie tecniche, affidandosi in primo luogo alla trasparenza lessicale (soprattutto gli apprendenti più insicuri), e poi al contesto linguistico, alle conoscenze extralinguistiche e alla somiglianza sintattica.

In riferimento ai processi di elaborazione della forma delle parole, è significativo il caso dell'apprendente C. che, a partire dall'osservazione che la lingua portoghese suole contrarre preposizione e determinante (PT. *destes=de +estes* 'di+questi', *das=de+as* 'di+le'), per analogia ha esteso questa regola grammaticale ipotizzando che *no* potesse significare '*nel=in+il*', nonostante l'interferenza con la particella della negazione nella L1 (*non*). D'altro canto, l'importanza delle strategie dall'alto, come quelle indotte dalla traduzione del titolo del testo, è evidente nel caso dell'interpretazione del referente del nominale portoghese *os bombeiros* (ES. *bomberos*, IT. *pompieri/vigili del fuoco*) nella frase *Uma criança de sexo masculino nasceu hoje, cerca das 12h00, numa ambulância dos bombeiros de Resende* ('Un bambino di sesso maschile è nato oggi, intorno alle 12, in una ambulanza dei pompieri di Resende'). In un contesto come quello del parto in ambulanza, in cui gli apprendenti italiani si aspettavano piuttosto la presenza di medici oppure infermieri, la comprensione fallisce per la mancata attivazione dei modelli di interpretazione appropriati, dal momento che in Francia e Portogallo vige una diversa abitudine culturale. L'intervento di integrazione di questa informazione da parte del tutor rimette subito l'interpretazione sul binario giusto.

2.2.3 Il processo di traduzione

La traduzione è presente nella seduta sperimentale in due diversi momenti: nella fase del primo contatto con il testo, quando il tutor traduce il titolo e durante il processo di lettura come attività di cui sono protagonisti gli apprendenti. Nel metodo *EuRom5* la traduzione orale dei testi proposti rappresenta un mezzo per indagare ed esplicitare le strategie di comprensione attivate dagli apprendenti e verificare le loro intuizioni, inferenze e ipotesi.

Durante le sedute sperimentali, il tutor ha proposto ai discenti di utilizzare la tecnica del “*thinking aloud*” o ‘pensare ad alta voce’, i cui risultati – raccolti con un registratore – hanno permesso un monitoraggio delle operazioni mentali che li hanno condotti alla comprensione. Il processo di traduzione non è lineare, al contrario si articola nelle seguenti tappe:

- a) *Traduzione approssimativa*: vige il diritto all’errore e all’impiego delle parole vuote *cosa* (per i nomi) e *cosare* (per i verbi);
- b) *Ripresa della traduzione*: ammette ripensamenti sulla traduzione effettuata e prevede la comprensione delle parole e dei segmenti testuali non tradotti precedentemente;
- c) *Ricostruzione della frase o del periodo*.

A titolo esemplificativo proponiamo di seguito il lavoro di traduzione di un frammento del testo portoghese intitolato *Criança nasceu em ambulância a caminho de Viseu* intrapreso dagli apprendenti, illustrando le tre fasi del lavoro di traduzione sopra menzionate:

(2a) PT. *Desde que a maternidade do Hospital de Lamego – a mais próxima de Resende – encerrou, há cerca de um ano, os Bombeiros Voluntários locais já deram assistência a cinco partos [...]*

(2b) IT. *Da quando il reparto maternità dell’Ospedale di Lamego – il più vicino a Resende – chiuse un anno fa, i Pompieri Volontari locali hanno dato assistenza già a cinque parti [...]*

- a) Prima fase: gli apprendenti hanno proposto una prima traduzione incompleta, sostituendo l’espressione *desde que* e il verbo *encerrou* con parole vuote e “saltando” la traduzione dell’inciso – *a mais próxima de Resende* –;
- b) Seconda fase: hanno tradotto bene la frase subordinata introdotta da *desde que* e formulato due ipotesi interpretative – entrambe plausibili – riguardo il significato dell’incognita lessicale *encerrou* (che non vi erano posti letto disponibili in reparto maternità oppure che questo aveva chiuso). Riprendendo la traduzione dell’inciso *a mais próxima de Resende* gli apprendenti hanno realizzato una traduzione “calco” *la più prossima a Resende* (invece di *la più vicina a Resende*);
- c) Terza fase: le caratteristiche formali del termine *encerrou* e il contesto

linguistico circostante hanno convinto gli apprendenti della validità della loro seconda ipotesi, traducendo infine correttamente l’inciso.

2.2.4 La centralità del lessico

Il livello linguistico in cui si esplicitano maggiormente le trasparenze tra le lingue romanze è sicuramente il lessico. In queste lingue, infatti, c’è un’ampia possibilità che le identificazioni interlinguistiche si dimostrino corrette, in particolare grazie alla somiglianza formale delle parole, soprattutto quelle appartenenti alla sfera intellettuale e politica che rientra nello *Standard Average European*¹⁹.

La conoscenza del lessico delle L2 degli apprendenti di *EuRom5* è inizialmente potenziale, cioè circoscritta a quelle parole che riconoscono senza averle mai incontrate prima, perché appartengono ad un dominio familiare o compaiono in varie lingue nella stessa forma. Solo quando gli apprendenti colgono i legami di parentela esistenti, possono tentare di ricostruire in maniera intuitiva un *lessico trasversale* tra le lingue, che agevola sorprendentemente l’accesso alla comprensione. L’obiettivo di *EuRom5* è lo sviluppo di un lessico passivo, costituito dalle parole che gli apprendenti non usano ma che conoscono²⁰.

Nella prima fase sperimentale il processo di comprensione del testo si è incentrato sulla decodifica e interpretazione delle *parole contenute*. Si è riscontrato, a tal riguardo, che gli errori lessicali hanno avuto un’incidenza predominante sul processo di comprensione. La percezione del grado di difficoltà di comprensione del lessico varia da apprendente a apprendente. Nonostante ciò, è possibile individuare alcuni aspetti oggettivi che generalmente rendono più o meno difficile il processo di comprensione di una *parola contenuta* o di un’espressione in una seconda lingua. Alcuni criteri di rilevanza nella difficoltà o facilità di comprensione del lessico sono: la lunghezza, si è visto ad esempio che, forse per un principio cognitivo di carattere iconico, gli apprendenti hanno avuto difficoltà a elaborare i monosillabi (ad esempio PT. *cos*/IT. *corpo*; CA. *cap*/IT. *nessuno*; ES. *tras*/IT. *dopo, dietro*); la frequenza di occorrenza delle parole nei testi proposti e il loro campo di estensione, ossia il

¹⁹ Con questo termine Benjamin Lee Whorf indicava la somiglianza grammaticale, condivisa dalle maggiori lingue europee. Il concetto è stato poi ripreso dal linguista Paolo Ramat, secondo il quale oltre all’affinità strutturale, le lingue dell’Europa centro-occidentale formano una *koiné* in cui il “fenomeno di affinità più macroscopicamente evidente [...] è costituito dal lessico intellettuale, dai termini astratti costruiti con varie tecniche sul modello greco-latino”. (cit. in Bonvino 1998: 272)

²⁰ Cfr. Bettoni (2001: 67).

numero dei testi in cui appaiono; l'area semantica alla quale appartengono le parole; l'idiomaticità e la polisemia.

Nei primi contatti con le lingue romanze gli apprendenti sono ricorsi alle conoscenze preliminari nella loro lingua madre, punto di riferimento costante per riconoscere le trasparenze lessicali e formulare ipotesi interpretative valide. La L1 rappresenta per gli apprendenti principianti la chiave di accesso alle altre lingue romanze, guida il loro percorso e influenza la comprensione attraverso il *transfer linguistico*. D'altra parte, appare evidente che la strategia di ricorrere alla comune etimologia implica una riflessione sulla propria lingua e una presa di coscienza metalinguistica di notevole interesse.

Si è rilevato inoltre che ai fini della decodifica dell'input testuale è stata utilissima anche la conoscenza della lingua inglese e dei propri dialetti regionali (ES. *papel*/INGL. *paper*, CA. *desenvolupament*/INGL. *development*, FR. *travail*/D. Sicil. *travagliu*, PT. *carretera*/IT. *carreggiata*). Ma l'eccessiva fiducia nella piena corrispondenza grafica e semantica tra la L1 e la L2 ha portato in qualche caso gli apprendenti a incorrere in somiglianze ingannevoli: i "falsi amici" (ad esempio FR. *confiance*/IT. *fiducia*; ES. *primo*/IT. *cugino*; CA. *poblacions*/IT. *quartieri*; PT. *dono*/IT. *padrone*). Comunque la frequenza di transfer negativi dovuti ai *falsi conii* è stata inferiore a quella prevista, ciò perché gli apprendenti sono riusciti a sciogliere le ambiguità semantiche facendo ricorso ad una adeguata contestualizzazione.

Durante le sedute sperimentali, infatti, si è rilevato che nel comprendere le unità semantiche è prevalso il valore pragmatico della parola, piuttosto che l'analisi morfologica e sintattica. Questo è avvenuto perché le parole non erano percepite isolatamente: sia il contesto *immediato*, ossia l'insieme degli elementi della frase già interpretati, che il contesto *largo*, cioè il tema generale trattato nel testo, riducevano le molteplici possibilità di interpretazioni semantiche avanzate. Solo in un secondo momento i discenti notavano le proprietà strutturali del termine in questione, filtrando ulteriormente le proprie ipotesi. Vale la pena sottolineare che le informazioni contestuali non si esauriscono soltanto in termini strettamente linguistici. Per l'apprendente che incontra dei problemi di comprensione, l'input più facilmente decifrabile è quello in cui l'equilibrio tra l'informazione extralinguistica e quella linguistica è sbilanciato a favore del contesto di conoscenza empirica. Nel caso del testo catalano *Enterren en una caps de patates Pringles les cendres del seu dissenyador* gli apprendenti hanno tradotto facilmente i termini *embolcall rodó* (IT. *custodia rotonda*) sebbene non fossero trasparenti, grazie al proprio sapere enciclopedico. Se non fosse stato noto agli apprendenti l'inconfondibile involucro cilindrico delle

patatine Pringles, vendute anche in Italia, l'interpretazione dei due vocaboli sarebbe risultata oscura. Se un testo è culturalmente vicino all'apprendente, il lettore si può avvalere delle sue conoscenze per fare delle inferenze sul contenuto, aggirando in tal modo una difficoltà linguistica. Tuttavia, fare affidamento su informazioni extralinguistiche può rivelarsi ingannevole se l'ambiente è culturalmente opaco, anche nel caso in cui l'input fornito ha un buon ancoraggio contestuale. Infatti, ciò che è congruo o plausibile in una cultura non lo è necessariamente in un'altra. Per esempio, come detto sopra (v. par. 2.2.2), nel testo portoghese gli apprendenti avevano intuito correttamente che si trattava della cronaca di un parto avvenuto dentro un'ambulanza, pertanto si aspettavano la presenza di infermieri e non *bombeiros* 'pompieri', *termine che non riescono ad interpretare a causa di una differenza socio-culturale*.

3. Appunti per una riflessione epistemologica sull'IC

Nelle sezioni seguenti intendiamo presentare alcune considerazioni di natura epistemologica sulla struttura formale dell'ambito di conoscenza scientifica che possiamo designare con l'etichetta intercomprensione. Riprendendo l'articolazione concettuale evidenziata in apertura del paragrafo 1.1 nella definizione di epistemologia, le nostre riflessioni si possono raggruppare intorno ai seguenti punti:

- a) Linguaggio: definizioni e concetti di intercomprensione; il carattere trasversale della nozione di intercomprensione;
- b) Metodo: l'intercomprensione come oggetto di ricerca linguistica;
- c) Organizzazione interna: didattica tradizionale e didattica plurilingue;
- d) Risultati: l'intercomprensione come abilità linguistica.

3.1 Sul linguaggio dell'IC

In merito alla questione della terminologia negli studi sull'intercomprensione, è utile partire dalle parole di Marie-Christine Jamet (2010)²¹ che, basandosi sull'analisi di fonti lessicografiche e scientifiche osserva che:

²¹ Clara Ferrão Tavares (2007) ha condotto uno studio lessicometrico del termine intercomprensione in un corpus costituito da diversi numeri della rivista *Etudes de linguistique appliquée* a partire dal 1990 (cit. in Jamet 2010).

“[...] plus le champ de recherche suscite d'intérêt, au-delà des langues romanes qui ont été pionnières, [...] plus on a l'impression que certaines discussions naissent tout simplement du fait que les chercheurs ne parlent pas exactement de la même chose. De là, l'intérêt d'une réflexion qui essaie de voir comment un terme que la linguistique utilisait dans les recherches en dialectologie pour tracer les limites géographiques des aires dialectales, s'est étendu aux familles de langues, et bascule de la linguistique à la didactique des langues.”

La prima considerazione riguarda il fatto che, nei discorsi dei ricercatori, il termine *intercomprensione* sembra evocare diversi referenti concettuali. In secondo luogo, si rileva un'interessante evoluzione nell'uso del termine, che passa dall'ambito della disciplina linguistica della dialettologia, dove interveniva nella discriminazione delle frontiere, e pertanto delle differenze, tra diverse zone dialettali, al settore disciplinare della didattica delle lingue, dove si applica alle famiglie di lingue, in un'accezione che enfatizza, al contrario, la ricerca delle affinità tra sistemi linguistici. In questo ambito, sottolinea la studiosa (ibidem), si apprezza peraltro la continua oscillazione del termine tra le due discipline menzionate: linguistica e didattica.

L'inerente polisemia del termine non fa che rispecchiare, a nostro parere, uno stadio di costante evoluzione dei limiti del campo di ricerca, in cui il concetto di *intercomprensione* si trova a reagire alle varie declinazioni d'uso con cui circola nella comunità scientifica, che lo sviluppa, lo completa, lo adatta, lo modifica, associandolo a referenti diversi (Depecker 1999: 21). In altre parole, si ha l'impressione che ancora non si sia stabilizzato un oggetto comune di ricerca ma che prevalga l'immagine che la singola prospettiva di studio propone di volta in volta all'attenzione. D'altra parte, questa deformazione continua della nozione di *intercomprensione* è sintomatica del carattere inerentemente trasversale della categoria concettuale, che si trova al punto di intersezione tra lo studio della comunicazione attraverso sistemi di segni (la semiotica), lo studio delle lingue verbali (la linguistica), lo studio della variazione linguistica (la tipologia linguistica, la linguistica diacronica, la sociolinguistica, la linguistica areale), la didattica delle lingue e la politica linguistica.

3.2 Il metodo nell'IC

L'ambito scientifico dell'*intercomprensione* si può collocare all'interno della linguistica applicata, e in particolare della glottodidattica (v. par. 1.2), incentrata sull'indagine dei due fondamentali processi di apprendimento/

acquisizione da parte dell'apprendente e dell'insegnamento delle lingue straniere. Il sapere scientifico su cui si struttura la scienza dell'*intercomprensione* è pertanto di tipo eminentemente linguistico ed è nella linguistica che affondano le radici metodologiche di questo nuovo settore della conoscenza.

Di particolare rilevanza nella caratterizzazione dell'impianto metodologico di questo settore appare, a nostro avviso, il concetto di variazione linguistica. Nell'*intercomprensione* sembrano, infatti, fondersi due diverse prospettive sul fenomeno della variazione tra lingue: da una parte, quella propria della tipologia linguistica, attenta a cogliere le affinità nella gamma di variazione osservabile in sincronia tra le lingue e, dall'altra, quella propria della linguistica diacronica, che rintraccia i legami di parentela genetica tra queste. Dalla sintesi di queste due prospettive emerge con forza l'idea di *scalarità* o *gradualità* nelle proprietà delle lingue. L'idea di *continuum* di variazione lungo il quale si dispongono delle varianti può essere presa in esame anche dal punto di vista del soggetto coinvolto nell'apprendimento, elaborando ulteriormente la nozione di *distanza percepita*. Come abbiamo osservato sopra (v. par. 2.1.1) la variabile L1 ha un ruolo predominante nel processo di *intercomprensione* nel determinare la percezione di prossimità/lontananza delle lingue straniere. Dal momento che l'*intercomprensione* ha come obiettivo l'acquisizione dell'abilità di comprendere più lingue romanze, sarebbe interessante esplicitare, in chiave tipologica, la natura del condizionamento esercitato dalla L1 di partenza: portoghese, spagnolo, catalano, francese o italiano. Abbiamo visto, infatti, che gli apprendenti italofoeni osservati nella sperimentazione di *EuRom5* percepiscono globalmente i testi scritti in spagnolo come più facili da comprendere mentre faticano maggiormente nell'interpretazione dei testi portoghesi, ma soprattutto di quelli catalani e francesi. In considerazione di ciò, sarebbe auspicabile esplorare le implicazioni metodologiche del parametro che potremmo definire della *direzione* nel processo di *intercomprensione*, che ha la sua genesi nella centralità della L1. In questo senso, accanto alla nozione di *intercomprensione*, si potrebbe parlare di specifici tipi di *intercomprensione*, come quelli sotto elencati:

- a) IC_{LIT}: *Intercomprensione* con italiano come L1;
- b) IC_{LIES}: *Intercomprensione* con spagnolo come L1;
- c) IC_{LIP}: *Intercomprensione* con portoghese come L1;
- d) IC_{LICA}: *Intercomprensione* con catalano come L1;
- e) IC_{LIFR}: *Intercomprensione* con francese come L1.

Di seguito proponiamo una rappresentazione grafica del parametro della direzione:

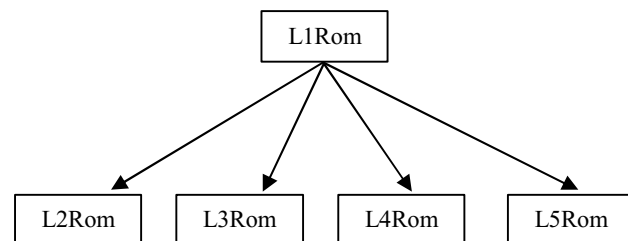


Figura 4. Il parametro della direzione nel processo dell'intercompreensione.

Sulla base di questa articolazione, si potrebbe delineare una sorta di *tipologia ricettiva* delle lingue dell'area romanza, che potrebbe permettere di collocarle lungo un continuum di differenziale di difficoltà tra la L1 predominante e le altre lingue di lavoro. Questa informazione permetterebbe di affinare la progettazione dei metodi di apprendimento/insegnamento simultaneo delle lingue, sviluppando soluzioni ad hoc ritagliate sui profili delle differenti L1, indiscutibilmente il perno del processo di intercompreensione.

Riassumendo, una delle priorità relative alla definizione dell'impianto metodologico delle ricerche sull'intercompreensione è, a nostro parere, la necessità di approfondire ed esplicitare le basi linguistiche di questo settore di ricerca. La nostra convinzione in merito è che probabilmente la disciplina linguistica che più direttamente soggiace al campo di indagine dell'intercompreensione, e da cui esso potrebbe attingere per definire il proprio assetto e i propri strumenti metodologici, è la tipologia linguistica. A tal proposito, sarebbe interessante considerare l'applicazione allo studio dell'intercompreensione di concetti della linguistica tipologica, come quelli di universale linguistico, di gerarchia implicazionale, oltre alla nozione di continuum già suggerita (Comrie 1983).

3.3 Il rapporto tra didattica plurilingue e didattica tradizionale: riflessioni di un'ispanista

Nella sperimentazione di *EuRom5* si è cercato di promuovere la competenza degli apprendenti a reperire e a sfruttare al massimo, ai fini della comprensione, gli aspetti di affinità e le trasparenze tra le lingue della famiglia romanza. Questo modo di impostare l'insegnamento delle lingue straniere può essere utilmente integrato nella didattica tradizionale, non simultanea,

come strategia che stimola a imparare a vedere le differenze e le diversità sempre sullo sfondo di un terreno comune di somiglianze e vicinanze. Di fatto le opposizioni e le distinzioni possono essere concepite e apprezzate solo sulla scorta dell'esistenza di un elemento di *continuum* (Jakobson 1963). Gli aspetti differenziali e quelli di affinità dovrebbero essere più utilmente percepiti come due facce della stessa medaglia, da tenere ben presenti anche nella didattica tradizionale delle lingue straniere, tipicamente incentrata sulla presentazione delle specificità di una lingua di studio. In particolare, l'approccio dell'intercompreensione si presta a caratterizzare la prima fase del processo di apprendimento di una lingua straniera. In questa sezione faremo riferimento all'attività sperimentale di *EuRom5* a Roma Tre concentrandoci soltanto sulla parte relativa al lavoro condotto sul testo in lingua spagnola, cercando di fare delle considerazioni, dalla punto di vista di un'ispanista, sulla possibilità di coniugare nella pratica didattica la "*linguistica dei contrasti*" o contrastiva con la "*linguistica delle trasparenze*" evocata dall'idea di intercompreensione.

Los fumadores tienen una memoria más débil. I fumatori hanno una memoria più debole.	
1.	Varios estudios han señalado que le tabaco es un
2.	factor de riesgo para la demencia, pero ahora un
3.	trabajo constata que fumar hace que la memoria
4.	se risienta. Un equipo del Instituto Nacional de
5.	Salud e Investigación de Villejuif
6.	(Francia) ha llegado a la conclusión tras
7.	realizar un seguimiento durante 17 años a más
8.	de 10.000 funcionarios británicos que, al inicio
9.	del estudio, tenían edades comprendidas entre
10.	los 35 y los 55 años. Tal y como publica Archives
11.	of Internal Medicine, además de un registro de
12.	sus hábitos , los participantes completaron
13.	periódicamente varios tests de memoria,
14.	Razonamiento, vocabulario y fluidez verbal. Parte
15.	de los individuos analizados falleció durante la
16.	recopilación de los datos o abandonó la
17.	investigación, por lo que , finalmente, los

18.	investigadores manejaron a un total
19.	de 4.659 personas. Los resultados mostraron que
20.	los fumadores tenían peor memoria y
21.	habilidades de razonamiento que los que no
22.	habían probado un pitillo en su vida. No
23.	obstante, los autores, confirman que los daños no
24.	son irreversibles. <u>Los que dejan el tabaco tienen</u>
25.	<u>mejores habilidades cognitivas que los que</u>
26.	<u>siguen enganchados.</u>
Tratto da <i>El Mundo</i> , 14.06.2008 (181 parole)	

Tabella 4. Il testo spagnolo.

Nell'attività sperimentale la traduzione del primo frammento del testo spagnolo appena riportato è stata affrontata da F. senza ostacoli: persino il significato della parola *trabajo* 'lavoro' (r. 3), affatto trasparente, è stato intuito dall'apprendente. Anche C. ne ha colto il senso, per la trasparenza grafica rispetto al dialetto siciliano *travagliu*. Il tutor ha aggiunto che la parola *tras* (riga 6), tradotta dall'apprendente come *tramite*, significa in realtà *dopo*. È importante sottolineare che l'errore è probabilmente frutto di un *transfer* negativo dalla L1, ma non ha comunque influenzato in maniera incisiva la comprensione. Nel secondo frammento l'apprendente E. ha tralasciato l'inciso e operato un'esatta e per di più velocissima traduzione della frase principale. Il tutor ha fornito solo la traduzione di *además* 'oltre a' (r. 11). Per quanto riguarda la parola *hábitos* 'abitudini' (r. 12), G. aveva capito che si trattava di un sostantivo maschile plurale, ma ne aveva interpretato erroneamente il significato, proponendo prima *abitanti*, forse sfruttando il contesto precedente, che parlava della popolazione che era stata seguita nello studio, poi correggendosi in modo autonomo. Nel frammento seguente, il tutor ha fornito la traduzione del verbo *falleció* 'morì' (r. 15), essendo questo soggetto a una forte interferenza con il verbo italiano *fallire*, e di *por lo que* 'per cui' (r. 17), strutturalmente poco trasparente. Nella restante parte non è stata rilevata alcuna difficoltà, eccetto i dubbi iniziali sulla congiunzione *que* 'che' (r. 21), la quale introduceva il secondo termine di paragone *los que siguen enganchados* 'coloro che continuano ad esserne dipendenti' (rr. 25-26). Dopo aver riascoltato il frammento, il significato di quanto seguiva è risultato comprensibile (v. par. 2.2.1).

Questo resoconto del momento di seduta sperimentale dedicata allo spagnolo mette in evidenza l'alto grado di "intercomprensione naturale" tra la L1 italiana e la L2 spagnola, sottolineato anche dal giudizio unanime del gruppo di apprendenti sulla facilità di giungere a una comprensione globale di questo testo. L'effettiva comprensibilità del testo spagnolo poggia in modo essenziale sull'elevata trasparenza morfologica e lessicale (la forma delle varie classi di parole e le loro regolarità combinatorie) e sulla sostanziale corrispondenza nel modo di distribuire e organizzare l'informazione all'interno delle frasi e nella cornice più ampia del discorso (l'ordine dei costituenti ricalca molto da vicino quello dell'italiano). Tuttavia, gli interventi del tutor e le ipotesi errate degli apprendenti sottolineano alcune aree di difficoltà per gli italofofoni, principianti e non, in cui la comprensione per così dire "si inceppa", perdendo fluidità. Queste zone opache individuano a nostro avviso fenomeni di "differenza fine", che implicano un distanziamento sottile tra le lingue sullo sfondo di un impianto strutturale di consistente affinità. Sono esattamente questi i punti in cui la didattica tradizionale "non simultanea", dedicata all'approfondimento delle specificità della lingua spagnola, può innestarsi sul cammino dell'intercomprensione.

Consideriamo, ad esempio, il caso di *tras* nel brano *Un equipo del Instituto Nacional de Salud e Investigación Médica de Villejuif (Francia) ha llegado a la conclusión tras realizar un seguimiento durante 17 años a más de 10.000 funcionarios británicos* (rr. 4-8). L'apprendente traduce *tramite*, oltre che per la possibile somiglianza con la parola italiana, probabilmente anche perché intuisce la relazione strumento/fine tra la conclusione raggiunta dagli scienziati e la loro azione di *realizar un seguimiento* 'fare uno screening'. Tuttavia, vale la pena rilevare un elemento di differenza tra le due lingue che può aver disorientato gli apprendenti, e cioè la combinazione *tras realizar*, cioè la presenza dell'infinito semplice dopo la preposizione *tras*, laddove in italiano è necessario un infinito composto (*dopo aver condotto uno screening*).

Anche più avanti, nell'inciso *además de un registro de sus hábitos* (rr. 11-12), la comprensione si arresta in corrispondenza di un punto in cui la somiglianza lessicale con l'italiano *hábitos* ('abitudini' e non 'abitanti') si combina con la presenza di un'unità linguistica opaca, che è di nuovo un elemento di collegamento, il connettore aggiuntivo *además de* 'oltre a', il cui significato, non a caso, viene fornito dal tutor. Infine, anche il terzo intervento di traduzione del tutor riguarda ancora un elemento relazionale, la congiunzione consecutiva *por lo que* (r. 17). Nella parte finale del testo, il processo di comprensione si arresta per un attimo nell'elaborazione del

secondo termine di paragone della struttura comparativa: la rilettura dissolve il dubbio, concentrato sul valore del *que*, probabilmente poco saliente dal punto di vista fonico nella sequenza *que los que siguen enganchados*. Ad ogni modo, anche questa difficoltà concerne un'inesatta ricognizione di un elemento di connessione all'interno del costrutto di comparazione (in italiano è richiesta la preposizione *di*, o meglio ancora la locuzione *rispetto a*).

L'analisi di questo testo spagnolo sottopone all'attenzione degli apprendenti delle forti somiglianze, che devono essere fatte notare, ma anche, allo stesso tempo, evidenzia alcuni punti di frattura tra i due sistemi linguistici: il testo usato nella sperimentazione permette di osservare che se il fondamentale "luogo" di trasparenza per gli italiani è il lessico, altrettanto meritevoli di attenzione sono le unità di connessione sintattica e discorsiva (le preposizioni e i connettori testuali), la microsintassi delle combinazioni di parole (es. *tras realizar*) e la ricognizione di particolari costrutti sintattici (es. la frase comparativa) come schemi di distribuzione dell'informazione nell'enunciato. Queste aree di "grammatica fine" possono essere utilizzate per approfondire aspetti specifici di ciascuna lingua, in un percorso che si muova dalla trasparenza verso l'opacità, da ciò che è comune a ciò che è diverso, e non viceversa.

3.4 L'IC tra le abilità dell'apprendente

L'intercomprensione può essere considerata un particolare tipo di abilità o competenza nella comunicazione linguistica. In riferimento a ciò, è interessante verificare come questa visione dell'intercomprensione si colloca nel quadro ufficiale della descrizione delle quattro attività linguistiche riconosciute nel Quadro Comune Europeo di Riferimento (CECRL 2001: 18):

- a) Ricezione (scritta e/o orale);
- b) Produzione (scritta e/o orale);
- c) Interazione (scritta e/o orale);
- d) Mediazione (scritta e/o orale).

L'intercomprensione è indubbiamente inquadrabile come un'abilità di tipo interattivo, che riguarda però uno scambio tra parlanti di lingue diverse (imparentate o meno) e non una generica situazione di confronto comunicativo:

“Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou

écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication”. (CECRL 2001: 18)

Va rilevato che la descrizione sopra riportata ritrae, nella forma in cui è espressa, un modello ideale di intercomprensione che non trova pieno riscontro sul piano della realtà delle pratiche didattiche dove, di fatto, a primeggiare è l'attività di lettura/ricezione piuttosto che l'interazione orale che comporta l'intervento produttivo dei partecipanti allo scambio. Come sottolinea Jamet (2005: 117): “Le prime sperimentazioni nel settore – *EuRom4*, *Galatea*, *EuroComRom* per le lingue romanze – hanno privilegiato in modo massiccio un solo tipo di situazione comunicativa: uso del canale scritto, non condivisione delle stesse coordinate spazio-temporali, assenza di interazione”. A nostro avviso, è opportuno invece riconoscere la specificità del processo interattivo che ha luogo nell'intercomprensione scritta, dove il soggetto si confronta con un messaggio (il testo) che rappresenta il prodotto di un atto enunciativo che deve essere ricostruito per così dire “in differita”, sfruttando tutti gli indizi testuali e contestuali a disposizione. Per queste ragioni, sarebbe utile esplicitare nella descrizione dell'attività di interazione codificata nel Quadro di Riferimento la distinzione tra:

- a) Due tipi di interazione: 1) tra parlanti di una medesima L1; 2) tra parlanti di diversa L1 (nella *modalità intercomprensione*, le lingue simultaneamente coinvolte possono essere più di due);
- b) Tre tipi di intercomprensione: 1) scritta; 2) orale e 3) scritta e orale allo stesso tempo.

Conclusioni

In questo lavoro abbiamo proposto alcune considerazioni epistemologiche su un settore di ricerca scientifica particolarmente attuale e in via di definizione,

che ruota intorno alla nozione di intercomprensione. Per raggiungere questo obiettivo abbiamo svolto il nostro ragionamento sfruttando un percorso euristico particolare, che parte dalla pratica della sperimentazione di un progetto di didattica ispirata all'intercomprensione (*EuRom5*) per fare osservazioni di ordine epistemologico su questo ambito di studi.

La scelta di partire dall'applicazione didattica sottolinea, da una parte, la centralità della dimensione didattica sull'intercomprensione nella società attuale, che ha iniziato a percepire in modo acuto il valore strategico dell'educazione linguistica in un contesto plurilingue. D'altra parte, la descrizione della fase di sperimentazione in aula della nuova versione del metodo *EuRom* in vista della sua pubblicazione, punta i riflettori su una delle fasi caratterizzanti del procedere scientifico, appunto quella della sperimentazione, approfondendone, inoltre, l'osservazione attraverso lo strumento dell'intervista ad uno degli apprendenti direttamente coinvolti nell'esperienza.

La prima considerazione riguarda la difficoltà di definire l'intercomprensione. La duttilità del termine si coniuga, infatti, ad una estrema dinamicità del concetto, che individua un oggetto diverso a seconda della particolare prospettiva adottata. Questa proprietà mette in evidenza la trasversalità della nozione di intercomprensione, che si colloca a cavallo di vari ambiti disciplinari e può essere affrontata a diversi livelli di astrazione, a sottolineare il fatto che si tratta di un oggetto di ricerca e di una disciplina scientifica in corso di definizione e assestamento. A tal proposito si osservi come, all'interno del nostro contributo, l'uso del termine oscilla tra le seguenti accezioni: prassi o fenomeno comunicativo, abilità linguistica, competenza parziale e approssimativa, oggetto di ricerca scientifica, processo, abilità di tipo interattivo, modalità comunicativa, atteggiamento conoscitivo, forma di metacoscienza.

Se la caratterizzazione socio-culturale predominante dell'intercomprensione è di tipo educativo, la "sostanza", i contenuti, il linguaggio e i metodi di base affondano le loro radici nella linguistica e, in particolare, a nostro avviso, negli studi sulla variazione linguistica (diacronica, areale, sociolinguistica, tipologica). Particolarmente fruttuoso si è rivelato, a tal riguardo, l'approccio della tipologia linguistica, che ci ha permesso di elaborare l'interessante concetto di distanza percepita: in particolare, abbiamo sottolineato il ruolo predominante della L1, che rappresenta un punto di riferimento cruciale nel processo di intercomprensione, da cui trae origine tanto l'effetto di distanza quanto quello di direzionalità tra le lingue implicate

nel processo. La considerazione del diverso status delle lingue coinvolte e la loro comparazione in ottica tipologica permette di ipotizzare l'opportunità di distinguere, nell'ambito dell'intercomprensione tra lingue romanze, diversi percorsi di intercomprensione, in base alla L1 di partenza. Questa distinzione è suscettibile di avere delle interessanti implicazioni nella progettazione didattica, delineando una sorta di tipologia ricettiva delle lingue romanze che può essere utilizzata per impostare specifici percorsi di studio delle lingue straniere.

Abbiamo poi sottolineato la possibilità di coniugare nella didattica delle lingue la "linguistica delle trasparenze" e la "linguistica dei contrasti": le somiglianze e le differenze costituiscono, infatti, due aspetti complementari nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue, che dovrebbe muoversi dalle affinità alle asimmetrie, dall'obiettivo di una competenza parziale e approssimativa allo sviluppo di una competenza più globale e formalmente più accurata e precisa.

La considerazione del rapporto tra didattica tradizionale, incentrata tradizionalmente su una lingua e portata ad evidenziare i contrasti tra L1 una L2, e didattica simultanea di più lingue, ispirata ai principi dell'intercomprensione, ci ha portato a esplorare in modo selettivo il lavoro di comprensione svolto dagli apprendenti italofoeni coinvolti nella sperimentazione specificamente su una delle lingue romanze, vale a dire lo spagnolo. L'analisi dell'attività sul testo spagnolo ha messo in evidenza, accanto a un impianto macrostrutturale di notevole trasparenza (identificabile soprattutto nelle aree del lessico e della macrosintassi), di specifiche aree di differenza "fine", in cui le due lingue più vicine dell'area romanza si discostano mettendo allo scoperto alcuni ostacoli alla comprensione: particolarmente delicato è risultato essere il settore dei connettivi testuali così come la processazione di particolari schemi sintattici di distribuzione dell'informazione. Da non sottovalutare, inoltre, è apparso l'impatto esercitato sulla comprensione dei tratti peculiari del codice scritto, come l'ortografia e la punteggiatura.

Considerata l'importanza delle implicazioni di politica linguistica legate al concetto di intercomprensione, abbiamo poi voluto verificare il modo in cui è codificata questa nozione nel Quadro Comune di Riferimento, che costituisce il punto di riferimento obbligato quando si parla di educazione linguistica. Sebbene l'intercomprensione possa essere inquadrata come un'abilità di tipo interattivo, abbiamo rilevato che nella descrizione dell'abilità di *interaction* non appare il termine intercomprensione né sono contemplate le specificità del processo interattivo che ha luogo nell'intercomprensione, e soprattutto

nell'intercomprensione scritta, che appare come l'abilità di fatto più esplorata nella prassi didattica. Per rendere conto di questo, abbiamo suggerito l'opportunità di introdurre: a) un'articolazione nella descrizione dell'abilità di interazione in base alle L1 coinvolte (un'unica L1 oppure diverse L1) e b) una distinzione tra intercomprensione scritta, orale e scritta e orale, in base alla complessità del canale di comunicazione utilizzato (solo scritto, solo orale, oppure scritto e orale).

Concludendo, vorremmo sottolineare la forte valenza dell'intercomprensione come strumento di conoscenza e di approfondimento della propria identità sociale e comunitaria così come di quella individuale e personale. Ad un livello ancora più astratto, è possibile concepire l'intercomprensione, *tout court*, come un atteggiamento conoscitivo.

In una comunità europea in continua espansione ed evoluzione, caratterizzata dal crescente multilinguismo, l'educazione all'intercomprensione tra lingue romanze rappresenta un importante impulso di aggregazione e integrazione che può contribuire in modo fondamentale alla costruzione della consapevolezza di appartenere ad una sola comunità, con una storia culturale e linguistica comune, promuovendo così la nascita di un'identità romana e di un "orgoglio romano" (Simone 1997). Dal punto di vista della vita di cittadini della Comunità Europea, è facile riconoscere che saper comprendere testi scritti nelle altre lingue romanze è una competenza che può rivelarsi molto utile, e che contribuisce ad incrementare il livello di libertà dei singoli individui, facilitando la comunicazione, la circolazione di idee e di persone, l'accesso alle conoscenze, la mobilità nel lavoro, laddove l'incapacità di "intercomprendersi" è un fattore di chiusura, esclusione e discriminazione.

L'accento sulle affinità interculturali e interlinguistiche si riverbera sulla sfera dell'individuo incentivando la revisione e l'allargamento dei confini della propria identità, che non è fatta solo di aspetti differenziali ma anche di elementi condivisi, radicati in un passato comune e nella vicinanza geografica. In ultima analisi, l'intercomprensione nella sua essenza più profonda si configura come atteggiamento conoscitivo, un modo di porsi nei confronti di ciò che è altro da noi, che è incentrato sullo sviluppo di una piena consapevolezza di ciò che accomuna accanto a ciò che divide. Il percorso verso l'intercomprensione è un cammino che ha come finalità *l'apprendere ad apprendere*, offrendosi così come una forma di metacoscienza che può porsi alla base di una "rivoluzione" scientifica e culturale.

Bibliografia

- BALBONI, P.E. (2007). Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza. In F. Capucho, P. Alves, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 447-459). Lisbona: Universidade Católica Editora.
- BENUCCI, A. (2005). *Le lingue romanze: una guida all'intercomprensione*. Torino: UTET Libreria.
- BETTONI, C. (2001). *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., VALLI, A., MOTA, M.A., SIMONE, R., BONVINO, E., UZCANGA DE VIVAR, I. (1997). *EuRom4, metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze*. Firenze: La Nuova Italia. (con annesso CD-Rom).
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & VALLI, A. (1997). Une grammaire pour lire en quatre langues. *Le Français dans le monde*, janvier, numéro spécial. Paris: Hachette, 33-37.
- BONVINO, E. (2010). Intercomprensione. Percorsi di apprendimento/insegnamento simultaneo di portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese. In M. Mezzadri (Ed.), *Le Lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere* (pp. 211-222). Perugia: Guerra Edizioni.
- BONVINO, E. (2009). Intercomprensione: passato, presente, futuro. In E. Lombardi Vallauri & L. Mereu (Eds.), *Spazi linguistici. Studi in onore di Raffaele Simone* (pp. 229-243). Roma: Bulzoni.
- BONVINO, E. (2005). L'intercompréhension: une expérience italienne. *Le Français dans le Monde*, 340, Paris: Hachette, 26-28.
- BONVINO, E. (2000). L'italiano e le sue sorelle. Didattica simultanea delle lingue romanze. *Italiano & Oltre*, 3/2000, 116-119.
- BONVINO, E. (1998). Il multilinguismo e l'intercomprensione. In C. Serra Borneto (Ed.), *C'era una volta il metodo* (pp. 267-285). Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- BONVINO, E., CADDEO, S., DERANSARD, A., LE BESNERAIS, M. (2008). L'intercompréhension: un concept hétérogène, des enseignements ciblés. *Le Français dans le Monde*, n. 355. Paris: Hachette, 22-24.
- BONVINO, E. & CADDEO, S. (2007). L'intercompréhension à l'oral: où en est la recherche?. In F. Capucho, P. Alves, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 523-533). Lisbona: Universidade Católica Editora.
- CAPUCHO, F., ALVES, P., MARTINS, A., DEGACHE, C., TOST, M. (Eds.) (2007). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisbona: Universidade Católica Portuguesa.
- CASTAGNE, E. (2004). L'avenir du patrimoine linguistique et culturel de l'Europe. In *Actes du Colloque International à Reims*, 3 juillet 2003.

- COMRIE, B. (1983). *Universal del linguaggio e tipologia linguistica: sintassi e tipologia*. Bologna: Il Mulino.
- CONSEIL DE L'EUROPE/STRASBOURG (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier. (Dernière consultation le 30/11/2010, sur URL: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)
- DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE (2010), Opuscolo *Références sur EuRom5: une méthode d'intercompréhension*. Paris (Dernière consultation le 30/11/2010, sur URL: http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/Eurom5_4.pdf).
- DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE (2007), Opuscolo *Références sur l'intercompréhension entre langues apparentées*. Paris (Dernière consultation le 30/11/2010, sur URL: <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/intercomprehension.pdf>).
- DEPECKER, L. (2002). *Entre signe et concept. Eléments de terminologie générale*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- FAONE, S. (2009). *Il progetto EuRom5 – l'intercomprensione tra lingue romanze – una sperimentazione a Roma Tre*. Tesi Triennale, Università degli Studi Roma Tre.
- JACKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Éditions de Minuit.
- JAMET, M.C. (2010). L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa?. Autour de la définition. *Publiforum*, n. 11. (Dernière consultation le 18/11/2010, sur URL: http://publiforum.farum.it/ezone_articles.php?id=144).
- JAMET, M.C. (2009). *Orale e intercomprensione tra le lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Le Bricole, Editrice Cafoscarina srl.
- JAMET, M.C. (2005). Le strategie cognitive nel processo di intercomprensione. Scritto e orale a confronto. In A. Benucci (Ed.), *Le lingue romanze: una guida all'intercomprensione* (pp. 15-54). Torino: UTET Libreria.
- PALLOTTI, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Strumenti Bompiani.
- SCIPIONI, C. (1990). *Lettura e lingua straniera*. Perugia: La Nuova Italia.
- SELINKER, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- SERRA BORNETO, C. (1998). *C'era una volta il metodo: tendenze attuali della didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci.
- SIMONE, R. (1997). Langues romanes de toute l'Europe, unissez-vous!. *Le français dans le monde*, janvier, numéro spécial. Paris: Hachette, 25-32.
- SCHMITT JENSEN, J. (1997). L'expérience danoise et les langues romanes. *Le français dans le monde*, Janvier, numéro spécial. Paris: Hachette, 95-108.
- TOST PLANET, M. (2005). I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze. In A. Benucci (Ed.), *Le lingue romanze: una guida all'intercomprensione* (pp. 15-54). Torino: UTET Libreria.

Patrick CHARDENET

Université de Franche Comté (France)

Agence universitaire de la Francophonie

Pour un interlinguisme méthodologique

Resumo

Abordar la epistemología de la aproximación didáctica del entrenamiento a la intercomprensión, no puede limitarse a este ámbito, que nació de una rehabilitación hábil de los trabajos comparatistas en lingüística contrastiva, paralelamente apuntalada por trabajos de socio didáctica de las lenguas, constituyó progresivamente un conjunto coherente de investigaciones, de modelos de prácticas de formación, de soportes didácticos y de dispositivos pedagógicos. Este artículo no pretende pues proponer una lectura de los componentes de este campo de conocimiento, sino más bien de situarlo en un contexto más general de reconfiguración epistémológica de las actividades sociales que toman las lenguas por objeto. A menudo tenemos la costumbre de considerar los parámetros externos al ámbito didáctico, como perteneciendo a un saber distinto al cual se refiere de modo global, sin medir totalmente las capacidades en términos de impacto. Encontraremos aquí una construcción volcada en la cual la descripción de los contextos de influencia están más enfatizados que el objeto lengua (interlingüismo metodológico en construcción), para rescatar mejor la necesidad. La irrupción del multilingüismo como dato consustancial de las sociedades humanas trastorna esta representación de la acción sobre las lenguas. Los protagonistas sociales, usuarios, difusores de las lenguas son numerosos y variados. Desde el individuo hasta los grupos organizados (administraciones, empresas, asociaciones), entre los polos y los flujos de comunicación acelerada, entre lo local y lo global de las actividades sociales, el objeto lengua necesariamente debe ser considerado plural. En consecuencia, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas se sitúan más en una relación entre las lenguas que en una focalización sobre una lengua. Así, se plantea la cuestión de una metodología que permita observar y analizar el interlingüismo de nuestras sociedades. La intercomprensión es una de las manifestaciones que pertenece al uso natural de las lenguas. El artículo propone el desarrollo de un planteamiento global: el interlingüismo metodológico.

Palabras llaves: interlingüismo metodológico, polos y los flujos de comunicación, espacios de interlocución plurilingües, tectónica de las lenguas.

Abstract

Undertaking the epistemology of the didactic approximation of the training to the intercomprehension, cannot be limited to this environment, that was born from skillful rehabilitation of the comparatist perspective in contrastive linguistics, in parallel propped up by works of sociodidactics in languages teaching, constituted progressively a coherent panel of investigations, of formation practices models, of didactic backups and of pedagogical devices. This paper does not intend therefore to propose a reading of the components of this field of knowledge, but more well to situate it in a context more general of an epistemological reconfiguration of the social activities that take the languages as an object. Often we have the custom to consider the external parameters to the didactic environment, as belonging to a to know different to which refers of global way, without measuring completely the capacities in thermoses of impact. We will find here a construction overturned in which the description of the contexts of influence are more emphasized that the object language (methodological interlingualism in construction), to reveal better the need. The raid of the multilingualism as consubstantial data of the human societies is transforming this representation of the action on the languages. The social protagonists, users, diffusers of the languages are numerous and various. Since the individual to the groups organized (administrations, businesses, associations), between the poles and the flows of rapid communication, between the local thing and the global thing of the social activities, the object language necessarily should be considered plural. Consequently, the teaching and the learning of the languages are situated more in a relation between the languages that in a focus only on one language. Thus, the question of a methodology be planted that permit to observe and to analyze the interlingualism of our societies. The intercomprehension is one of the practices that belongs to the natural use of the languages. The article proposes the development of a global approach: the methodological interlingualism.

Keywords: methodological interlingualism, poles and flows of communication, plurilingual interlocution spaces, languages tectonics.

1. Les fonctions du langage et des langues comme fondements

L'ambition d'une reconfiguration épistémologique ne peut faire l'économie du développement de la connaissance sur l'objet langage / langue (s), qui a connu ces dix dernières années, une série de déterminations plus convergentes que divergentes malgré leur ancrage théorique et disciplinaire variable. Cette convergence s'élabore sur la base de savoirs (hypothèses et faits analysés), puisés dans l'anthropologie, la paléontologie, la génétique, et

les sciences du langage, qui tendent à mettre au jour les déterminants humains qui ont provoqué l'apparition du langage et le développement des langues à partir du principe nécessité (Desalles 2000):

- la mobilité permise par le fait que notre espèce, spécialiste de la non-spécialisation, n'est pas contrainte à un seul environnement naturel (comme le sont les espèces animales), provoque les rencontres;
- la vie en société, en coalitions pour se protéger des prédateurs animaux d'abord, puis en coalitions toujours plus larges (famille, tribu, clan, village, ville, État, fédération et unions...) impose le langage et les langues comme outil d'organisation du monde¹.

Être mobile et s'organiser sont des contraintes de la société humaine naissante, qui contribuent à l'apparition du langage et au développement des langues. Nous serions donc *Homo Mobilis* et *Homo Politicus*, avant d'être *Homo Loquens* et *Homo economicus*, le langage étant la conséquence des deux premières caractéristiques (comme semblerait le confirmer l'apparition chez nos ancêtres, de deux gènes jouant un rôle dans le langage, FOX P2², et CNTNAP2 à peu près au moment où les premières migrations de la Corne de l'Afrique se sont imposées)³.

Si l'on poursuit le cheminement de l'histoire de l'équipement des langues et des moyens de communication, on peut alors rendre compte de liens constants entre l'objet langage / langue(s) et l'organisation des sociétés humaines à la fois semblables et différentes, qui colonisent l'espace territorial :

¹ Robin Dunbar pense que le langage apporte surtout un maintien des relations sociales avec son entourage (tribu, famille...). Il s'appuie pour cela sur une étude portant sur le sujet des conversations de nos contemporains (dans des lieux divers : cafétérias, bars, trains...). Les résultats sont étonnants : nous passons plus de 65 % de notre temps à parler de sujets sociaux.

² Forkhead box protein P2, nom de la protéine qui aurait permis l'encodage du gène du langage (Lai CS, Fisher SE, Hurst JA, Vargha-Khadem F, Monaco AP., : 2001).

³ Si les dernières études sur les aptitudes anatomiques des premiers hominidés repoussent les prémisses du langage à 2 millions d'années (c'est le larynx qui est le principal élément de l'appareil phonatoire; chez l'humain, il est en position haute chez le bébé, et prend une position basse chez l'adulte, ce qui permet la production d'un langage articulé et modulé; chez les grands singes le larynx reste en position haute même à l'âge adulte : il leur est donc impossible de parler il faut également un cerveau comprenant des aires de Broca – production du langage, et de Wernicke – compréhension), les conditions génétiques de mise en œuvre, seraient plus récentes. Le FOX P2 affecte l'articulation, la capacité de contrôler la bouche (par exemple, de souffler et d'aspirer avec une paille) [...] et affecte aussi des propriétés du langage telles que la compréhension de phrases complexes, les accords des verbes, les formes actives et passives. La compréhension et le jugement étant touchés, cela suggère que le gène a plusieurs effets (2003, Steven Pinker, entretien par Jean-Pierre Rogel, Radio Canada, <http://www.radio-canada.ca/actualite/Decouverte/reportages/2003/05-2003/03-05-04/parole.html>). Par un calcul de taux de mutation, les chercheurs estiment que FOX P2 ne s'est généralisé dans l'espèce humaine que lors des derniers 200 000 ans.

ainsi les variantes des techniques et des arts oratoires⁴ qui permettent de diriger⁵, de réglementer, de négocier (Horan, R., D., Bulte, E., H., Jason F. Shogren, J., F., 2008, pp. 293-313)⁶, de produire, de diffuser et d'enseigner des connaissances, représentent-elles des fonctions sociales de l'objet langage / langue(s). D'une certaine façon, on pourrait dire qu'une unicité plurielle (Chardenet, P., 2004, pp. 123-130) caractérise la relation langage – langue(s) entre ruptures et continuum, qui renvoient autant à la convergence des formes, qu'à leur divergence, à un potentiel d'intercompréhension autant qu'à un risque d'incompréhension. La question des lois du discours étant de savoir quels effets on veut obtenir et à quelles fins⁷ : la collaboration ou l'opposition sur une échelle d'inférence entre la quête de la clarté et la recherche de la dissimulation.

2. Des espaces d'interlocution en pôles et en flux : une tectonique des langues

Quelle que soit la théorie fondamentale à laquelle on se rattache pour expliquer l'apparition de l'homme monocentrisme/monogénisme, ou bien polycentrisme/polygénisme (basée sur des marqueurs génétiques et linguistiques), après la séparation originelle qui a donné naissance à l'homme moderne, il y a entre 200.000 et 100.000 ans, les sociétés humaines actuelles se mettent progressivement en place dans un vaste mouvement d'archipélisation, avec des pôles de fixation entre lesquels surgit la question de la relation et de la communication.

Dans l'étude de l'économie mondialisée actuelle, le géographe Pierre Veltz (1996) parle d'une « économie d'archipel » contrôlée à partir d'un nombre restreint de pôles urbains bien reliés entre eux par des moyens de communication performants. Ces métropoles apparaissent comme un archipel

⁴ Au-delà des débats sur les comparaisons de rationalité entre civilisations, il semble que la problématique de la relation langage / langue(s) au monde ait été largement partagée (Hansen, C., : 1983).

⁵ Selon Ruth Amossy (2000, p. 6) « Telle qu'elle a été élaborée par la culture de la Grèce antique, la rhétorique peut être considérée comme une théorie de la parole efficace liée à une pratique oratoire ».

⁶ Cette approche paleo-économique montre un processus de coévolution : le commerce facilite la parole et la parole facilite le commerce. L'origine de la parole humaine n'est pas indépendante des modes de production économique, ils fournissent des indications supplémentaires pour aider à expliquer l'émergence physiologiques de la parole humaine.

⁷ A la manière des implicatures conversationnelles de Grice.

de pôles que les langues contribuent à unir ou à séparer, celles parlées dans chacun des pôles, celles utilisées dans le lien de communication entre chacun d'eux. L'objet langage / langue(s), consubstantiel de l'évolution des sociétés, n'échappe pas à l'accélération du processus d'archipélisation et tend à modifier radicalement le modèle de contact linguistique tel qu'il s'était construit depuis des millénaires et qui n'avait connu que deux grands types de révolution aux effets relativement lents : les révolutions technologiques (alphabet, écriture, imprimerie, enregistrement sonore, multimédia, Internet) ; les révolutions des conquêtes d'espaces territoriaux (colonisation, construction des États-nations).

« ...si la langue que nous parlons circonscrit bien le territoire où nous pensons et nous y inscrivons, nous sommes également des êtres de la traduction qui, de ce fait, échappons toujours à l'enfermement dans le territoire. Pour le dire en un mot auquel Gilles Deleuze a donné ses lettres de noblesse et qui est extrêmement difficile à prononcer, nous sommes, grâce à la traduction, des êtres de déterritorialisation » (Bachir Diagne 2009).

Dans un contexte d'intensification des échanges, nous vivons ce mouvement (archipélisation en pôles / flux et déterritorialisation), en voyant s'établir de nouvelles relations entre des langues qui hier avaient peu de probabilité d'entrer en contact. Une nouvelle hiérarchie tectonique et plastique des langues se construit (langue première, langue étrangère instrumentale par nécessité conjoncturelle, langue adoptive par adhésion à une culture, une communauté, ou par une expérience de vie), et redistribue les langues internationales, régionales et locales dans des ordres parfois moins permanents que par le passé, bousculant au passage les territoires qu'elles avaient aidé à doter d'une identité représentative.

L'objet langage / langue(s) dans son usage quotidien se distribue dans des espaces d'interlocution (Chardenet 2004) plus ou moins stables dans la durée, plus ou moins plastiques dans leur composition (interlocuteurs, construction des objets de discours), plus ou moins territorialisés (on trouve ainsi des espaces d'interlocution sur sol et hors sol dans les moyens de transport⁸, le cybermonde). La communication y développe des genres textuels divers :

⁸ Une étude menée entre 1999 et 2001 dans un espace d'interlocution formé par le wagon d'un RER entre une station de banlieue et une station parisienne, met en évidence une variété de langues en contact (Chardenet, P., : 2001).

- relativement stabilisés (textes écrits imprimés, textes oraux enregistrés) dont la progression du corpus est mesurable ;
- en déstabilisation constante (textes écrits électroniques, textes oraux évanescents), dont le corpus réel ne peut être saisi, mais qui constitue en fait, l'essentiel de la production quotidienne.

Dans cet insaisissable (imaginons le corpus de l'ensemble des interactions langagières en 24h dans une grande métropole, organisé en espaces d'interlocution), les variations endolingues et exolingues l'emportent évidemment sur la norme. Structurés en flux et en pôles, les espaces d'interlocution stables et instables, mettent en jeu de façon élargie, une sorte de tectonique des langues dans laquelle se forment :

- des limites convergentes entre façons de dire dans une langue (tension vers la norme) ;
- des limites divergentes entre façons de dire dans une langue (tension vers la variation) ;
- des limites convergentes entre façons de dire entre les langues ;
- des limites divergentes entre façons de dire entre les langues ;
- des limites fusionnelles entre façons de dire entre les langues.

Les effets de ces relations sur la composition de l'interaction langagière sont assez clairement repérables : contacts de langues improbables hier, possibles aujourd'hui ; espaces d'interlocution variés et toujours plus variables ; émergence de nouvelles pratiques langagières qui se superposent aux normes (Blanchet & Martinez 2010) ; hybrides linguistiques (Boyer 2010) greffés :

- sur sol en milieu urbain où la dimension spatiale est bornée par des repères complexes (Berghout 2009) ;
- hors sol où l'espace de contextualisation se dilue dans un tout monde (les moyens de transports internationalisés sur terre, mer ou aérien ; la communication électronique).

3. Dynamiques des pôles et des flux interlinguistiques

Parmi les pôles et les flux, certains sont des vecteurs traditionnels de contacts de langues (mouvements de population), d'autres représentent une manifestation plus récente (les échanges et la navigation sur l'Internet). Au sein même des mouvements de population, des pôles et des flux nouveaux apparaissent, alors que s'accroît également l'exposition des sujets aux langues

par l'amplitude du développement technologique de la communication électronique. Cette dynamique globale, est propre à générer de nouveaux espaces d'interlocution plurilingues, variables et plastiques, qui questionnent le modèle des situations de communication qui fondent la méthodologie de l'enseignement/apprentissage des langues depuis les années 1980. Elle interroge *in fine* la construction des rapports sociaux aux langues et parmi eux, celle des apprenants et celle des enseignants.

3.1. Pôles et flux migratoires

Le premier vecteur des contacts linguistiques a toujours été celui des flux de population qui ont toujours existé quelle que soit l'une des trois théories de l'expansion de l'humanité (monocentriste ; pluricentriste, réticulée)⁹. Mais ces flux peuvent être caractérisés différemment selon les variables qui les composent (localisation sur sol ou hors sol des espaces ; sociologie et nombre des interlocuteurs ; langues en présence et rapports de ces langues à leur statut dans l'espace considéré et aux interlocuteurs).

3.1.1. Espaces d'interlocution plurilingues dans les populations migrantes

Les Nations unies définissent comme migrants toutes les personnes dont la durée de séjour est d'au moins un an, quel que soit le motif du séjour. Les migrations humaines expriment d'une certaine manière le mouvement des langues, la parlure du monde. Avant d'arriver dans un territoire d'accueil, les populations mobiles se caractérisent par des compétences linguistiques variables entre un répertoire approprié au territoire de départ et un répertoire élargi à l'arrivée (appropriée ou non). Selon les caractéristiques du plurilinguisme des sujets dans les territoires de départ et celles qu'ils s'approprient, adoptent ou affrontent dans les territoires d'accueil, des bouquets de langues se forment, mêlant langues internationales, langues transnationales, langues régionales, langues locales. Si on se limite à la fin du XXe siècle et au début du XXIe, les données établissent clairement le nombre de personnes vivant dans un pays différent de celui de leur naissance sur une période minimum d'un an. En 1965, il y avait environ 45 millions de personnes qui vivaient hors du pays dans lequel elles sont nées. En 2002, elles étaient 150 millions ; en 2006, leur nombre est monté à environ 180 millions auxquels s'ajoutent 42¹⁰ millions de réfugiés

⁹ Source du schéma : <http://www.hominides.com/html/dossiers/expansion.php> (10/06/10).

¹⁰ Source : 2008, rapport *Global Trends*, Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés.

chassés par la guerre, les répressions politiques, les catastrophes climatiques. Les flux migratoires sont en croissance spectaculaire et concernent aujourd'hui près de 3% de la population mondiale alors qu'elle en concernait environ 1% il y a un siècle. On peut alors parler d'un nouveau paradigme démographique d'hypermobilité (Adams 2001), dont les conséquences affectent le rapport des individus et des organisations humaines, aux langues.



(Source : Atelier de Cartographie de Sciences Po, 2009¹¹)

A la base et à la pointe des flèches de flux vers les pôles de migration et dans le flux migratoire, il y a des espaces d'interlocution et des langues en contact. A la différence de la répartition territorialisée des langues où les territoires déterminent quelle(s) langue(s) sont officiellement en jeu, ce sont les interlocuteurs qui les imposent dans les espaces d'interlocution. En 2005, selon les Nations unies, les mouvements migratoires se répartissaient comme suit : Sud-Sud (61 millions de personnes), Sud-Nord (62 millions), Nord-Sud (14 millions) et Nord-Nord (53 millions). Ces vingt dernières années, la progression des mouvements migratoires n'a concerné quasiment que les mouvements Sud-Nord, c'est-à-dire des contacts de langues marqués par des densités linguistiques au départ vers des unités linguistiques à l'arrivée. Les

¹¹ Source accessible à : <http://cartographie.sciences-po.fr> (10/06/10)

territoires de départ principaux sont les pays émergents d'Asie (40%), les pays du Bassin méditerranéen (20%), l'Amérique latine (16%), l'Afrique subsaharienne (16%). Les principaux territoires d'accueil se situent en Amérique du Nord (environ 35 millions), en Europe (environ 20 millions), dans les pays pétroliers du Golfe Arabique (environ 12 millions).

Mobilités souvent contraintes, les migrations peuvent être uniques et définitives, transitoires comme étape vers un autre territoire d'accueil, ou encore circulaires avec un retour vers l'une des étapes ou le plus souvent vers le territoire de départ initial. Paradoxalement, il semble que ce soit les migrations circulaires qui contribuent à une plus grande déstabilisation de l'identité sociolinguistique (Alen Garabato, Boyer, H., 2005, pp. 61-74) et à des effets de violence (Dahlet 2008) qui dévalorisent le plurilinguisme autre part présenté comme un avantage. La phase non circulaire étant davantage, relativement pourvoyeuse de gains linguistiques qui peuvent s'appuyer sur un socle identitaire embarqué, quand il est mis en valeur. Ce qui dépend dans des dimensions qu'il faudrait mesurer, de la langue en question, de sa place et de son poids dans l'espace considéré et des relations d'altérité qui entrent en jeu (De Robillard 2008) et qui se manifestent dans tel ou tel espace d'interlocution au sein d'une sphère d'activités¹² comme celle de l'école par exemple (Moore 2006).¹³

Sur cette base hypermigratoire, deux ruptures démolinguistiques installent un nouveau paysage global :

- d'abord celle de la répartition des populations (en 1900, il y avait environ 33% de la population mondiale au Nord dans les zones de développement industriel, en 2008, il n'y en a plus que 15%) qui montre que le poids démolinguistique est au Sud, dans les zones de sous-développement et d'émergence ;
- ensuite, celle de l'équilibre linguistique (depuis à peu près 5000 ans,

¹² La sphère d'activités est une notion sociologique commode pour répartir les activités humaines (travail/formation ; domestique ; temps libre), mais comme tout découpage, elle peut aussi contribuer à freiner la compréhension sociologique lorsque séparées par l'analyste, elles entretiennent des liens d'interdépendance dans la réalité à travers les individus qui passent en permanence de l'un à l'autre (Lahire, B., : 2005).

¹³ Les travaux sur les répertoires plurilingues en milieu scolaire, mettent en évidence les relations interlinguistiques dans des espaces d'interlocution spécifiques à la situation d'enseignement / apprentissage.

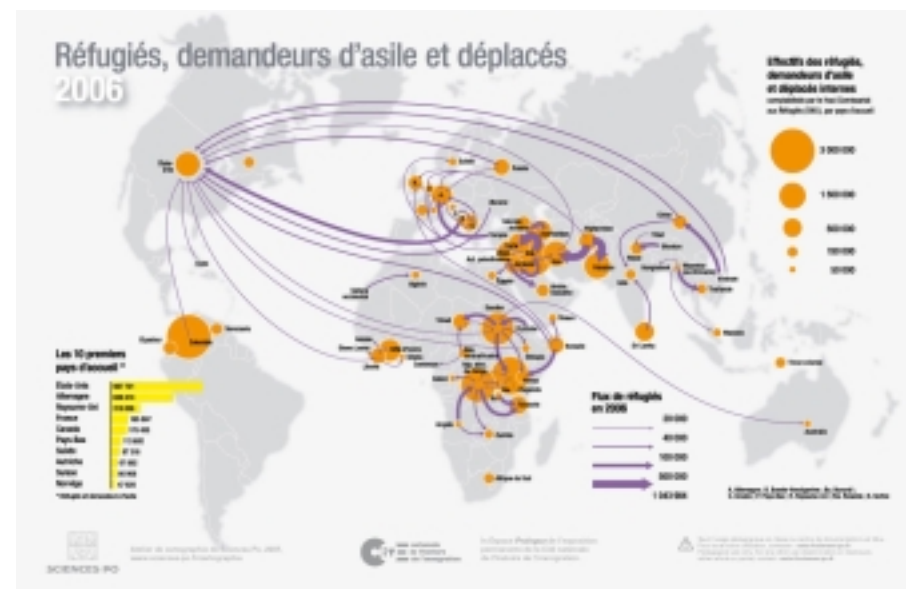
environ 30 000 langues sont nées et disparues), jusque dans les années 1950, le solde du rapport entre le nombre de langues créées et le nombre de langues qui disparaissaient, était positif, et il est maintenant devenu négatif, au point que certains ont pu analyser qu'à la fin de ce siècle, près de 90% des langues de la planète auront disparu (Sasse 1992 ; Israel 2001).

Par ailleurs, l'hypermobilité tend à paradoxalement à renforcer l'intégrité des diasporas transnationales qui exercent une fonction d'agglutination communautaire permettant d'atteindre un seuil de conservation de la langue par la multiplication d'espaces d'interlocution entre le territoire source et le territoire d'installation. De la dispersion initiale collective ou des départs individuels, à l'intégration, au retour ou aux aller-retour, les diasporas transnationales constituent une expérience sociale et culturelle dans laquelle les langues jouent un rôle de repère constant dans l'usage communautaire des langues premières, de repérage et d'encrage pour les langues appropriées ou adoptées. Les exemples algérien, arménien, antillais, basque, brésilien, chinois, haïtien, indien, iranien, israélien, italien, kurde, libanais, marocain, palestinien, polonais, sénégalais, tunisien, turque, vietnamien, mais aussi tsigane, parfois interpénétrés (diaspora japonaise au Brésil, et diasporas brésilienne au Japon), montrent comment un double mouvement s'opère, qui transforme la société d'accueil et contribue à la formation d'identités et de cultures globales ou transnationales où l'interculturel et l'interlinguistique viennent combler un vide dans un entre-les-langues et un entre-les-cultures. Devenues communautés transnationales¹⁴, ces diasporas vivent dans des langues acquises ou apprises, secondes et adoptives, ou dans des contextes biplurilingues qui conduisent parfois à l'émergence d'hybrides linguistiques (spanglish aux Etats-Unis; le jopara entre l'espagnol, le portugais et le guarani entre l'Argentine, le Brésil et le Paraguay, le portunhol entre le Brésil et l'Uruguay ; le chiac au Nouveau Brunswick ; le camfranglais au Cameroun ; l'hiberno-english en Irlande ; les fusions de japonais et d'espagnol à Lima, d'arabe, de français et d'anglais à Beyrouth, de turc et d'arabe dans le Sandjak d'Alexandrette), qui sont des défis politiques, culturels et communautaires aux langues qui les composent, mais qui créent également du continuum linguistique là où existait des ruptures.

¹⁴ « Communautés composées d'individus ou de groupes établis au sein de différentes sociétés nationales, qui agissent à partir des intérêts et des références communs (territoriales, religieuses, linguistiques), et qui s'appuient sur des réseaux transnationaux pour renforcer leur solidarité par-delà les frontières nationales » (Kastoryano, R., : 2000).

3.1.2. Espaces d'interlocution plurilingues dans les populations réfugiées

Le nombre de personnes assistées par le Haut commissariat des Nations unies aux réfugiés (HCR), est passé de dix-sept millions en 1990 à vingt-sept millions en 1995. On estime que les déplacements forcés de population affectent une bonne cinquantaine de millions de personnes dans le monde. Les raisons sont majoritairement de nature politique et/ou militaire, dues à des conflits, mais il faut ajouter à cela, les réfugiés pour cause écologique. En 1998, on estimait que plus de 25 millions de personnes avaient quitté leurs habitations, leurs régions ou leurs pays pour une raison de ce type (Julienne 2002). Selon une étude (Myers 1993) la montée du niveau des océans et l'impact sur la production alimentaire induits par le réchauffement climatique, pourraient provoquer la migration de près de 150 millions de personnes d'ici 2050.



Les déplacements transitoires plus ou moins longs vers des camps, de populations de langues différentes, les conduisent à rechercher les moyens de communication immédiats les plus efficaces. Les quelques 255.000 réfugiés rwandais entrés au Burundi dans la première moitié des années 1990 (Vassal Adams 1994 : 40), ont provoqué un changement notable dans l'équilibre sociolinguistique bien établi autour d'une langue nationale (kirundi) et d'une langue officielle (français) en introduisant le ki-swahili et l'anglais comme langues d'intercommunication.

3.2. Pôles et flux dans l'économie globale

Le commerce international est également un vecteur de contact de langues qui impose ses voies : routes des esclaves, de la soie, des épices, des peaux, des matières précieuses, des ressources énergétiques...). Parmi ses indicateurs, les exportations de biens et services en pourcentage du PIB¹⁵, constituent un vecteur d'espaces d'interlocution dans la chaîne des tâches qui forment le flux des échanges commerciaux. D'après les estimations¹⁶, il existerait aujourd'hui dans le monde environ 65 000 pôles d'entreprises multinationales qui compteraient 850 000 filiales étrangères auxquelles s'ajoutent les sous-traitants et les petites et moyennes entreprises exportatrices, qui ont bouleversé les tissus industriels locaux, la nature, les profils et la localisation des emplois. Autant de pôles et des flux de plus en plus diversifiés et changeants (délocalisations) La communauté mondiale des hypermobiles du commerce s'accroît dans un processus tendu entre, d'une part la célébration d'une classe globalisée qui génère un globish dans des espaces d'interlocution-taxis (Abbas 2007 : 31) à la fois relativement stabilisé dans un registre lexical¹⁷, mais perméable aux mots internationaux et à leur évolution, et d'autre part la lutte pour la survie des réfugiés, en passant par la quête d'emploi et d'environnement social favorable avec son lot d'espaces d'interlocution où l'insécurité linguistique est le premier déterminant.

3.2.1. Des pôles et des flux de services vecteurs d'espaces d'interlocution plurilingues

Le tourisme de masse à échelle planétaire est devenu une industrie puissante dont les contours épousent les géographies physiques, culturelles et linguistiques (1950 = 25 millions de touristes internationaux, 2007 = 897 millions¹⁸). La montée en puissance de ces flux est spectaculaire, même s'ils ne sont le fait que d'une part limitée des 6 milliards d'êtres humains. Le facteur linguistique y joue un rôle déterminant direct (expansion du tourisme linguistique dans les pays anglophones, hispanophones et francophones; développement d'un tourisme linguistique exolingue, comme les offres de cours d'anglais couplés

à des activités touristiques en dehors des pays anglophones), et indirect (tourisme de loisir, délocalisation de services de santé). L'Europe occidentale, totalisant, en 2004, 54,6 % des arrivées touristiques dans le monde, est la première destination touristique. Au sein de cet espace, la France est le premier pays visité au monde (75 millions de visiteurs étrangers passant au moins une nuit dans le pays en 2003). L'Espagne, malgré un nombre d'arrivées moindre (52 millions de visiteurs en 2003), compte plus de recettes (42 millions de dollars en 2003). L'Italie est aussi une destination très prisée, avec une recette de 31 millions de dollars en 2003. L'Amérique du Nord et l'Asie du Sud-Est constituent également de grandes régions touristiques, tandis que les pays de la Méditerranée méridionale (Égypte, Tunisie, Maroc), l'Inde et le Sri Lanka, les autres pays d'Asie tropicale et le Japon, l'Afrique et l'Amérique du Sud sont d'importantes destinations secondaires. L'ouverture de lignes aériennes à bas coût (a contribué à la diversification de l'offre touristique, permettant notamment la croissance du tourisme sur le littoral de la mer Noire et dans les Émirats arabes unis. Par ailleurs, l'apparition d'une nouvelle clientèle touristique, issue des pays émergents et profitant du décollage économique de leur pays, pourrait modifier la structure et le volume des flux touristiques. Ainsi, 20,2 millions de Chinois ont visité un pays étranger en 2003, alors qu'ils n'étaient que 3,7 millions en 1993¹⁹.

En Europe la communauté des gens de plage court les côtes dans un continuum d'activités et d'espaces d'interlocution (de Rimini à Bari, sur la Côte d'Azur, la Costa Brava ou en Algarve, entre Malte, Mykonos, la Crète et Rhodes, avec des extensions à Djerba, Eilat, Charm El-Cheikh, la Martinique et Saint-Domingue). Quel que soit le modèle de vacances : découverte d'un nouveau monde ou reconstruction de son propre monde, on y échange des biens, de services, on y fait commerce linguistique jusque dans les réunions de copropriété des condominiums de l'industrie immobilière qui s'étend sur des milliers de kilomètres. La conquête du touriste étranger est devenue un enjeu pour la plus petite entité administrative territoriale, une rivalité dans l'archipel du tourisme où les espaces d'interlocution multiplient les contacts de langues. Du petit revendeur de pacotilles, aux services privilégiés, la recherche de l'efficacité génère des ajustements plurilingues.

¹⁵ Produit intérieur brut.

¹⁶ Source : Conférence des Nations Unies sur le Commerce et le Développement, 2004, *World Investment Report : The Shift Towards Services* (<http://www.unctad.org>, 10/06/10).

¹⁷ 1500 mots constituent le répertoire lexical de la méthode d'apprentissage (Nerrière, J., P., : 2004-2006), alors que le Basic English (British American Scientific International Commercial) est un sous-ensemble très restreint de 850 mots (Ogden, C.K., : 1930).

¹⁸ Organisation internationale du tourisme.

¹⁹ Source : 2008, *L'Encyclopédie Larousse* (http://www.larousse.fr/ref/nom-commun-nom/tourisme_97970.htm)

D'autres services s'internationalisent également avec les délocalisations de centres de traduction, de centres d'appels pour les entreprises, de centres d'enseignement des langues, ou bien encore les services de transports (aéroports, autoroutes, gares ferroviaires et routières) et les services de santé. Le développement de déplacements pour des activités relevant des sphères de la formation et du domestique, est souvent classé dans une catégorie de tourisme particulier. Le tourisme linguistique (voyages scolaires, cours de langue), joue un rôle non négligeable. Le marché de la formation linguistique est devenu en dix ans, un secteur observé et analysé dans un contexte très concurrentiel. Hong Kong et Macao²⁰ tentent de s'imposer comme nouveaux pôles, alors que d'autres, plus traditionnellement implantés, proposent des offres de cours adaptés à la langue dans leur contexte : en lien avec les idéologies linguistiques en Catalogne, au Québec ; dans le champ du domaine culturel en France, en Italie ; dans le champ du domaine de la langue instrument en Grande Bretagne, aux États-Unis, en Espagne. Dans ce dernier pays, les cours d'espagnol attirent chaque année environ 130 000 étudiants du monde entier, en progression constante de 5 à 7% par an depuis 1995 (l'origine des étudiants est diversifiée, l'Allemagne arrive en tête, les États-Unis et le Brésil sont en progression rapide, le Japon et la France représentent chacun 10%).

Motivé par les réductions de prestation de sécurité sociale publique et d'assurances privées où l'augmentation des coûts hospitaliers, les services de santé se délocalisent. Hormis, les destinations traditionnelles de cures, plusieurs millions de patients d'Europe, d'Amérique du Nord et du Sud, d'Australie, des pays du Golfe, et dans une moindre mesure, d'Asie et d'Afrique, partent chaque année pour se faire soigner et Thaïlande, en Inde, en Afrique du Sud, à Cuba et dans certains pays d'Europe centrale. La Thaïlande était en 2006, le premier destinataire, avec 1,5 millions patients étrangers (dont 30.000 Canadiens)²¹. La recherche de marchés impose à ces services des infrastructures commerciales, administratives, hôtelières et médicales multilingues.

²⁰ Le Canada produit des études précises sur ces marchés concurrentiels (source : 2008, *Le marché de la formation linguistique à Hong Kong et à Macao*, Industrie Canada (http://www.ic.gc.ca/epic/site/lain-intl.nsf/fr/h_qs00116f.html, 15/10/2008).

²¹ Source : 2008, *Atlas mondial de la santé*. Éditions Autrement.



Source : Vaillant, Z., Salem, G., 2008, *Atlas mondial de la santé : Quelles inégalités ? Quelle mondialisation ?* Éditions Autrement

Pour faciliter les échanges, l'accroissement des capacités de transports est devenu un marché où les réseaux convergent vers l'internationalisation. En Europe les transports routiers tiennent une place prépondérante, voire hégémonique, dans l'ensemble des échanges économiques et commerciaux¹. De Londres à Sofia, de Varsovie à Lisbonne, le transport de marchandises relève essentiellement des voies autoroutières. L'Union Européenne a d'ailleurs lancé le projet du RTE-T, Réseau Transeuropéen de Transport, agence communautaire, afin d'optimiser le réseau en étudiant les grands axes de circulation ainsi pour orienter leur développement et décider de leur agrandissement. Dans un souci de meilleure circulation, des solutions multimodales sont mises en place, telles le feroutage, les autoroutes maritimes et fluviales.

« Au même titre que les tours de Hong Kong, les veaux de batterie ou les experts itinérants de multinationales, l'autoroute est un système « hors-sol », clos sur lui-même et donc totalement dissocié de l'espace extérieur dans lequel il ne s'insère qu'en apparence. [...] L'autoroute n'existe que comme ensemble de circuits et de flux, qui prolongent et organisent ceux de notre société... » (Chesneau 1983).

Les routes européennes, les routes inter-états nord-américaines, ou la transamazonienne sont de plus en plus réaménagées dans un continuum

régional de fluidification des échanges. L'ouverture des frontières intra-européennes, accélère la fluidité, la rapidité. Ce faisant, la fréquentation de ces voies s'internationalise.

Réseau européen de train à grande vitesse en 2010

Source : 2002, Les trains à grande vitesse en Europe, CCFE-CER-GEB, UIC, UNIFE²²



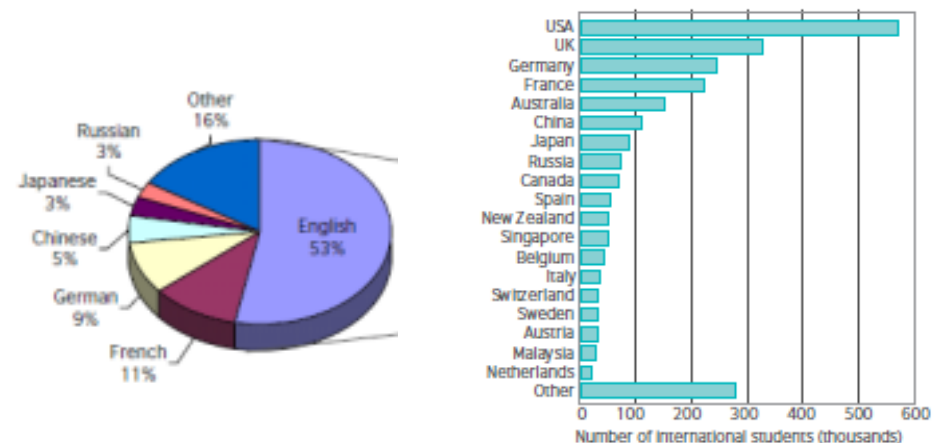
Les trains, les avions, les voies autoroutières accompagnent les flux linguistiques et les gares, les services autoroutiers, les aéroports, représentent des pôles de régulation. Les espaces d'interlocution plastiques et souvent brefs, y sont certainement parmi les plus plurilingues.

²² Source : www.cer.be/force-download.php?file=/media/publications/Br_01_10_2002_FRb.pdf (04/11/08).

3.2.2 Pôles et flux de travail et d'études internationalisés vecteurs d'espaces d'interlocution plurilingues

Comme le montrent certains travaux reliant langage et travail, la part langagière dans les sphères du travail et de la formation considérée comme espace professionnel, est constitutive de genres textuels spécifiques dans des espaces d'interlocution les plus immédiatement sensibles à la mondialisation des échanges²³. Ainsi on peut considérer la répartition de la population scolaire mondiale par langues comme un indice à corrélérer avec l'accueil des étudiants étrangers par pays, qui donne une image des langues en contact tant au niveau des services administratifs d'accueil que de l'activité de formation.

Répartition des élèves et des étudiants par langues en 2007²⁴



Ces chiffres restent pertinents tant que l'éducation se déroule dans une langue première ou une langue officielle. Il faudrait pouvoir ajouter : ceux des étudiants étrangers éduqués ou formés dans une langue différente de leur langue première ; ceux des offres de cours dans une langue différente de la langue officielle du pays (filières bilingues). En chiffres cumulés, près de 2 millions d'étudiants ont déjà profité du programme européen Erasmus

²³ Voir le réseau Langage et travail (<http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/publications.htm>, 02/02/09), les travaux de K. Kostulski au CNAM, ceux de Bernard Gardin, Anni Borzeix, Béatrice Freankel, Daniel Faita (l'un des fondateurs avec Yves Schwartz, en 1985 de la filière « Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail » à l'Université de Provence), et de l'équipe brésilienne (Pérez Souza e Silva, M.C., Faïta, D.: 2002).

²⁴ Source : UNESCO, 2007, *Global Education Digest*.

depuis 1987, et en 2004, Erasmus Mundus élargit à la planète entière le champ du programme et en particulier avec certains pays (Erasmus Argentina). A cela il faut ajouter le programme Comenius d'échanges entre établissements scolaires. Dans une enquête²⁵ récente, des responsables de projets Comenius interrogés jugent que le principal apport pour les élèves se situe au niveau des compétences interculturelles et de la conscience interlinguistique.

Substantial impacts of the Comenius project on participating pupils from the own school

score**	Percent *	Factor
I. Intercultural competence/awareness		
a) Knowledge and awareness of different cultures		1.9
Increase of interest in other countries and cultures	90	
Improvement of knowledge about living and school life in partner countries	86	
More tolerance of pupils towards other cultures, foreigners etc.	80	
Enhancement of pupils knowledge about their own cultural heritage	72	
Improvement of knowledge about the European Union	69	
b) Foreign language competence		2.3
Enhancement of interest of pupils in foreign languages	76	
Improvement of language proficiency in English	62	
Establishment of lasting personal contacts with pupils from partner schools	54	
Improvement of language proficiency in a language other than English	23	

Le paysage éducatif européen se modifie et les contacts linguistiques dans ce champ s'accroissent avec des effets encore à mesurer. Comment les individus et les organisations font-ils face aux réalités du plurilinguisme, autrement que par un ajustement intercompréhensif ?²⁶ De la même façon

²⁵ Source : 2007, Effets des partenariats scolaires Comenius sur les écoles participantes, Étude demandée par la Commission européenne, DG Éducation et culture, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg Kassel (http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/comeniusreport_fr.pdf, 01/03/09).

²⁶ Une étude de l'Institut français d'opinion publique (Ifop), réalisée en 2009 à la demande de Systran, auprès de huit cents cadres d'entreprises privées de plus de cinquante salariés indique que 49 % se disent mal à l'aise lorsqu'ils sont confrontés à une langue étrangère dans leur activité professionnelle. Selon 60 % d'entre eux, le niveau de maîtrise des langues étrangères dans leur entreprise est mauvais. Face aux langues étrangères, 44 % déclarent disposer de logiciels de traduction, 34 % disent bénéficier de formations, 19 % ont accès à des traducteurs humains et 4 % à des interprètes. Ils sont 83 % à déclarer avoir déjà utilisé un logiciel de traduction automatique. Cependant, 30 % déclarent ne disposer d'aucun moyen dans l'entreprise pour gérer les langues étrangères. Les deux tiers (63 %) traduisent eux-mêmes des documents ; 22 % déclarent utiliser un logiciel de traduction automatique, 11 % confient la traduction

qu'il est probable que cette modification du rapport aux langues des étudiants européens soit variable selon les secteurs disciplinaires, la question des pratiques linguistiques en entreprise se développe différemment selon les secteurs économiques, la taille des entreprises et selon les cadres juridiques. Si l'addition de conduites langagières individuelles rationnelles en fonction de telle ou telle situation professionnelle plurilingue, ne constitue pas nécessairement une règle collective et si la règle n'est pas non plus garante des usages individuels, il n'en reste pas moins qu'existe ici un fort potentiel d'exposition aux langues. Le fait que les syndicats professionnels forment des spécialistes de ces questions est un signe de l'irruption de la langue dans le domaine professionnel. Lorenza Mondada (2004) note que :

« Les conditions de l'institution et de la constitution de ces nouveaux espaces de collaboration professionnelle restent peu problématisées, et notamment leur versant linguistique : quelles pratiques plurilingues soutiennent et rendent possible de telles collaborations ? Quelles solutions, voire quels "bricolages", sont quotidiennement adoptées par les professionnels pour collaborer au-delà des différences linguistiques et en tenant compte des compétences de chacun ? Ces questions demeurent sans réponse tant que l'analyse ne s'est pas penchée sur les pratiques ordinaires des professionnels, des experts, des partenaires au travail... »

On sait que l'alternance codique (Geiger-Jaillet 2005)²⁷, le changement et le mélange de langues dans une conversation (Ricard 1996 : 163-177) peuvent relever de stratégies variables avec recherche d'effets provoqués dans les situations professionnelles qui s'internationalisent (concentration vs partage de compétences, rétention vs diffusion d'information, élargissement vs réduction de missions mobiles). Les entreprises multinationales sont bien entendu des vecteurs de l'économie linguistique professionnelle. Nous avons tous entendu parler de ces entreprises qui en France tiennent leur conseil d'administration en anglais. Mais nous devons également prendre en compte :

- le facteur de la biographie linguistique des employés (Thamin 2007) qui peut mettre en évidence une variété de répertoires bi-plurilingues actifs ou dormants dans les espaces d'interlocution de travail ;
- les facteurs directionnels de la mobilité professionnelle (allers, allers-

à un tiers dans l'entreprise, 4 % seulement font appel à un traducteur professionnel payé par l'entreprise (Martinez, R., : 2009).

²⁷ Reconnu comme facteur de compétence chez les enfants de classes bilingues.

retours, migrations de transit) et ses champs spatiaux concernés (limitrophes, frontaliers, régionaux, internationaux, mondiaux)²⁸.

Si l'usage immédiat de l'anglais lors de premiers contacts professionnels internationaux, se manifeste par un répertoire verbal minimum globalisé²⁹ qu'illustrent également une typologie d'échanges ancrés dans d'autres situations sociales (réceptions d'hôtel, annonces et consignes de sécurité dans les aéroports et les gares internationales, écrans des distributeurs automatiques de billets), le recours à une d'autre langue d'ajustement est fréquent dès qu'une problématisation apparaît.

« ... il ressort que lorsque le message linguistique de l'interlocuteur et l'échange sont jugés insuffisants du point de vue de la performance, des stratégies d'accommodation sont mises en place pour rectifier et éviter les malentendus [...] Ces stratégies semblent particulièrement utilisées lors des échanges téléphoniques avec les interlocuteurs des nouveaux pays d'échanges commerciaux (pays de l'Est et pays asiatiques) dont les accents contribuent aux difficultés de compréhension et de communication et dont la maîtrise de l'anglais est aussi parfois variable »³⁰

Par ailleurs, le poids dominant de certaines langues au niveau macro, ne se répercute pas systématiquement au niveau micro. Les modes de vie communautaires dans les métropoles urbaines en témoignent. La diversité linguistique est de rigueur dans les grandes villes de l'Afrique sub-saharienne et la langue de communication largement utilisée par les habitants de la ville n'est pas toujours la langue officielle (dans des configurations complexes entre langues officielles, langues nationales langues régionales ou transnationales ; Batiana & Caitucoli 1993 : 21-34), et la langue officielle peut y subir des variations³¹. En Suisse, hors des territoires francophones, le français s'articule avec un répertoire linguistique plurilingue. Dans certaines régions et certaines professions de Suisse alémanique, l'italien est par ailleurs plus important que l'anglais et le français (Lüdi 1998).

²⁸ Ibid, pp. 77-78.

²⁹ Qui tend à se formaliser par un référentiel spécifique comme le globish, inscrit à des programmes de formation aux États-Unis et en ligne.

³⁰ Ibid, p. 337.

³¹ Selon K. Ploog, le français s'est imposé comme langue principale à Abidjan, d'abord véhiculaire puis vernacularisé, au prix d'une diversification extrême qui empêche la compréhension entre francophones locaux et francophones non locaux (Ploog, K. 2002).

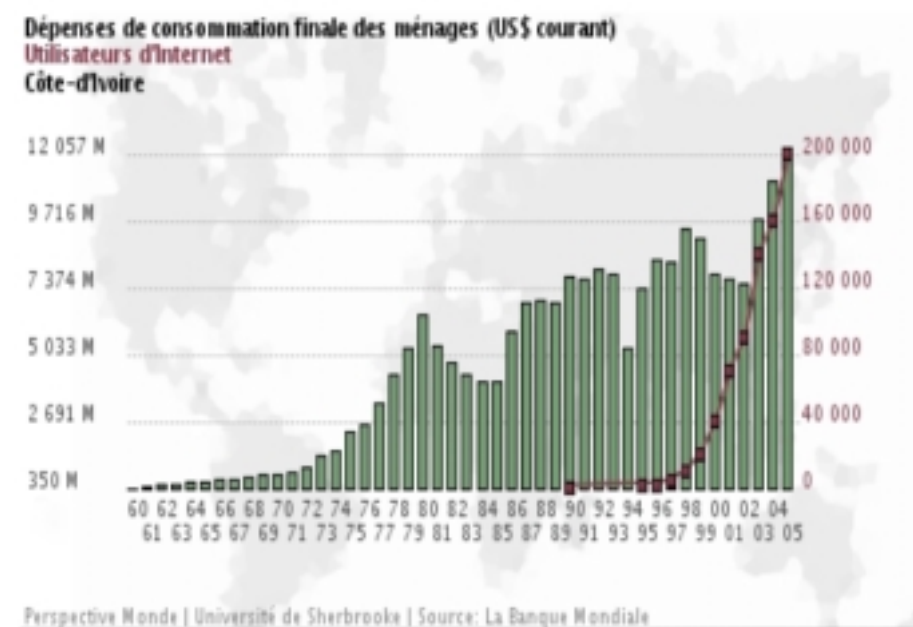
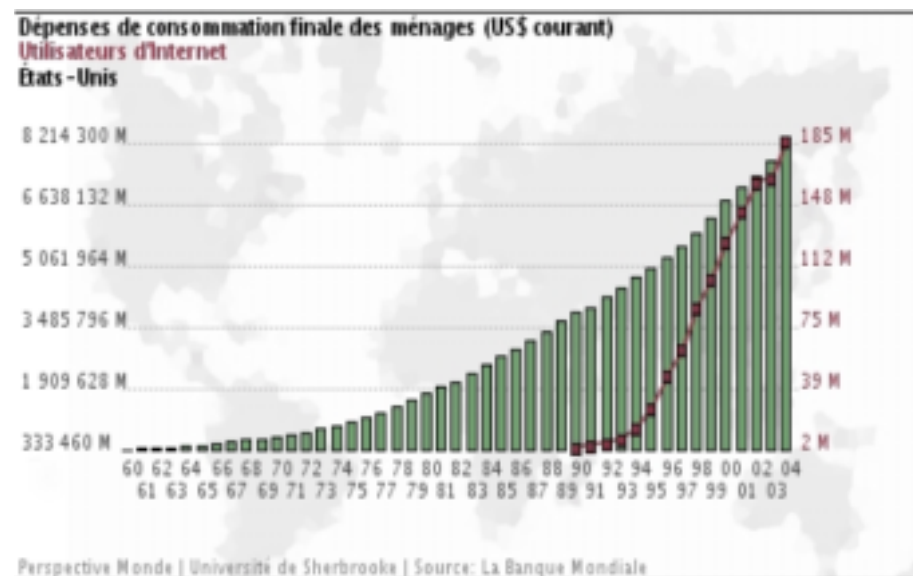
Le type d'industrie est également un facteur plus ou moins déterminant de la formation d'espaces d'interlocution plurilingues. L'exploitation pétrolière en mer (*offshore*) assure près du quart de la production mondiale, avec plus de 20 000 plates-formes de toutes tailles où travaillent de quelques dizaines à plusieurs centaines de travailleurs de différentes nationalités. Elles sont majoritairement implantées dans six zones : le golfe du Mexique, le golfe Persique, l'Afrique de l'Ouest, la mer du Nord, au large de l'Indonésie et du Brésil.

« Plus que jamais, les savoirs techniques doivent être accompagnés de compétences sociales, de connaissances fines des codes de sociabilité et des normes de comportement » (Pierre 2003).

Dans une large mesure, le travail est ici une forme d'interaction communicative où savoir accepter et comprendre les cultures, interpréter leurs langues c'est créer les conditions d'une intégration interlinguistique où la proximité quotidienne conduit à des ajustements constants dans un patchwork linguistique d'urgence.

3.4. Pôles et flux d'espaces d'interlocution plurilingues dans le cybermonde

Certains auteurs classent les échanges en ligne dans les hypermobilités (Dervin & Ljalikova 2007) mais il nous semble préférable de distinguer entre les flux hors sol (qui comportent aussi bien la communication électronique que celle des moyens de transports internationaux), et les flux sur sol, du point de vue de la relation aux territoires. La convergence de différentes technologies (environnement informatique multimédia et Internet), met en place les conditions d'une internationalisation quasi immédiate de la communication tous azimuts. Son développement exponentiel pour quasiment l'ensemble des pays se situe entre 1994 et 2001 comme en témoignent les statistiques sur la consommation des ménages dans le monde. Une de ses particularités est son taux de croissance ultrarapide depuis le début des années 1990 (malgré une fracture numérique réelle dans l'équipement et l'accès en nombre).



Utilisé comme espace déterritorialisé, quasiment sans frontière (exception faite des quelques pays qui réglementent les accès en limitant les choix), le cybermonde présente les qualités suivantes :

- une base de données plurilingues non-finies et plastique dans laquelle les internautes peuvent puiser de l'information,
- une voie de communication pour des échanges directs asynchrones, synchrones, inter-individuels, communautaires et inter-communautaires.

Dans le microcosme virtuel des échanges (production et lectures de pages web sous leurs formes variées ; interlocutions des forums et du courrier électronique), les communautés linguistiques se forment et se défont au gré de besoins de tous types, engageant ainsi les interlocuteurs dans un développement de compétences nouvelles selon les supports (avec leur technologie multimédia texte, son, image), selon les participants (en fonction de la composition sociolinguistique des groupes). Dans sa thèse de doctorat, Isabelle Pierozak (2005 : 203) montre comment « les communautés virtuelles s'actualisent dans et par le linguistique », dans des échanges hiérarchisés, par les habiletés à l'usage de variétés internes aux langues, mais aussi dans l'usage du répertoire de langues dans les forums plurilingues que j'ai pu observer (Chardenet 2005 : op. cit). Si le tchateur est un « être de langue », comme le désigne Isabelle Pierozak (2005, op. cit. : 203-218), le cybermonde représente une chance pour le plurilinguisme car les langues s'y distribuent selon une dynamique qui emprunte bien entendu au rapport entre le poids et la place des langues, mais avec une autonomie qui permet de créer des espaces d'interlocution ouverts à des contacts de langues improbables rapportés à leurs territoires.

Le cybermonde permet également de construire de nouvelles territorialités pour les langues des diasporas. Il est par nature adapté au modèle diasporique (Simonin, Watin & Wolff 2009), avec lequel il partage certaines caractéristiques : l'absence de centre, son organisation communautaire. Coupée de leurs espaces source d'origine, éprouvées au contact des langues des espaces d'accueil, les langues des diasporas trouvent dans le cybermonde sans territoire, un support de relais entre pôles communautaires (que leurs membres soient proches ou éloignés). Nicole Koulayan (2006 : 139), montre comment la communauté arménienne mondiale qui bénéficie d'un millier de sites, redonne à sa langue (seule représentante du groupe thraço-phrygien des langues indo-européennes), des espaces d'interlocution. Le réseau Orkut, créé

en 2004 par Orkut Büyükkökten, informaticien travaillant chez Google, se voulait mondial et expérimental. Mais rapidement, 60% des utilisateurs se sont trouvés être brésiliens au Brésil, aux Etats-Unis, puis au Canada et en Europe, ce qui a rapidement découragé les ressortissants d'autres pays, la plupart des messages s'échangeant en portugais³². La mesure du poids des pôles d'utilisateurs de l'Internet ne permet pas encore d'identifier les langues utilisées dans les forums et les courriels mais l'observation d'échanges dans les réseaux sociaux, montre que de nombreuses langues s'y rencontrent :

- échanges endolingues dans une langue officielle du pays des interlocuteurs ;
- échanges endolingues entre interlocuteurs se trouvant dans des pays différents ;
- échanges exolingues entre interlocuteurs dans un même pays ;
- échanges exolingues entre interlocuteurs de pays différents.

De nouvelles territorialités se construisent, qui peuvent intégrer des langues internationales, transnationales, voire des langues plus confinées. La multinationale de téléphonie mobile Vodafone avec l'appui de la Banque Citigroup s'est intéressée au ki-swahili, qu'elle utilise dans ses opérations financières et bancaires. Un mode de transfert d'argent par téléphonie mobile appelée M-pesa (« argent » en ki-swahili), a été mis en place au Kenya et en Tanzanie, pour faciliter et sécuriser les transferts monétaires des immigrants de ces deux pays au Royaume-Uni, vers leurs familles dispersées en Afrique où les voies de communications et les banques sont inexistantes. M-pesa reste pratique, puisqu'elle peut être utilisée par toute personne disposant d'un téléphone portable (une récente extension de ce service a été récemment développée par un chercheur de l'Institut de Santa Fé au Nouveau-Mexique, qui a lancé un projet de service dénommé txteagle qui offre aux utilisateurs de téléphone portable des pays en développement de gagner de petites sommes d'argent en exécutant des tâches qui leur sont envoyées sur leur téléphone dans leur langue : traduction de messages, sondages, études de marché. Le fabricant Nokia qui est un partenaire du projet, a fait appel à txteagle pour la traduction d'une de ses applications mobiles en ki-swahili. Le service a été déployé début 2009 au Kenya où les utilisateurs se servent de leur compte M Pesa).

³² En 2007, plus de 18 millions de Brésiliens étaient inscrits sur le site.

Triangle d'internationalisation des activités (sur sol et hors sol)



Les flux et les pôles interlinguistiques dans le cybermonde sont à la fois facteurs de création d'espaces d'interlocution déterritorialisés hors sol stimulés par les développements technologiques constants, et facteurs de renforcement de la communication localisée. Ces caractéristiques les rendent perméables au plurilinguisme et favorisent les interactions entre les langues.

4. Tectonique et potentiel d'exposition aux langues : pour un interlinguisme méthodologique

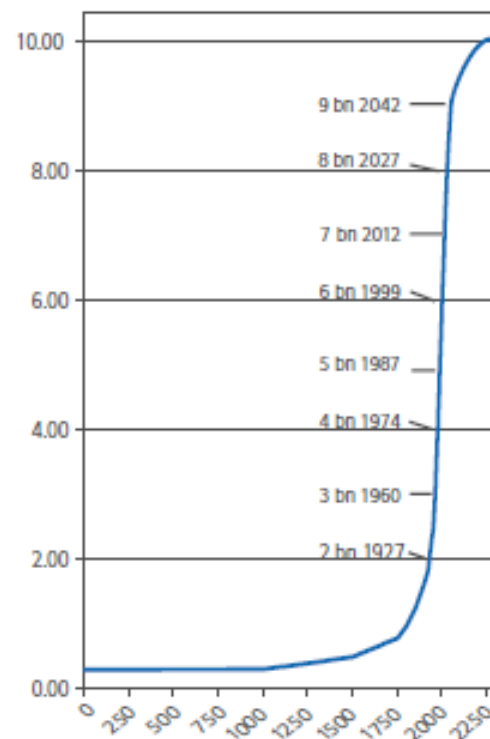
Cette description d'une tectonique des langues stimulée par les facteurs démographiques et technologiques doit également s'inscrire dans une projection afin de considérer le potentiel d'exposition aux langues comme un déterminant dynamique sur la base duquel se construit la reconfiguration du paradigme didactique, de la langue à l'entre-les-langues.

4.1. Fondements du changement de paradigme en construction

Les études en matière démographique permettent de situer au XIXe siècle, le moment de rupture de stabilité avec l'explosion démographique, de projeter

des données dynamiques, qui corrélées avec la rupture de l'équilibre entre création de langues et disparition de langues dans les années 1950, tracent le double chemin de la diminution du nombre de langues actives, et des fusions par contacts élargis.

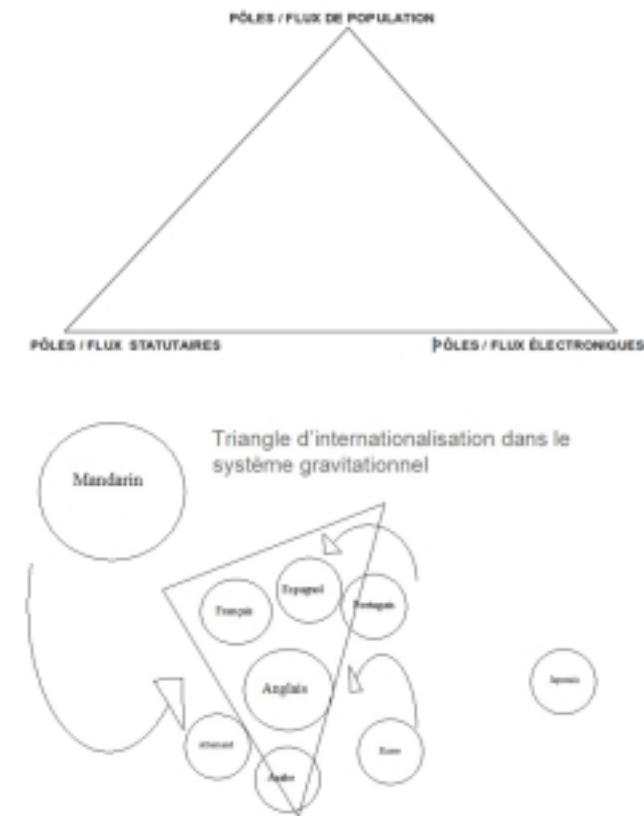
Évolution démographique globale (source ONU, 2004)



L'accélération continue peut être considérée soit comme un élément favorable à l'imposition autoritaire d'une langue unique, soit comme un déclencheur de valorisation des mélanges porteurs des fusions, reflets d'une cohérence entre choix des citoyens locuteurs et politiques linguistiques. L'ensemble des dynamiques globales et locales entre pôles et flux modifie plus rapidement et plus massivement qu'hier les relations entre les langues, qui par l'effet de la multiplication des espaces d'interlocution plurilingues, offrent des perspectives nouvelles d'accès et de retrait du triangle d'internationalisation.

Tectonique des langues : étudier la nature et les causes des déformations des ensembles linguistiques

Le triangle d'internationalisation des langues



Nous nous trouvons donc devant un ensemble fait de continuums et de ruptures linguistiques, dans un entre-les-langues qui impose de considérer la didactique des langues à partir de l'entre plutôt qu'à partir de telle ou telle langue. Les approches langue par langue, pays par pays, qui avaient contribué à fonder le domaine, doivent prendre en compte les entrelacs complexes des phénomènes de langues en contact qui sont stimulés par les nouveaux espaces d'interlocution qui rendent nécessaire l'appropriation par les citoyens de nouvelles compétences leur permettant d'interagir. C'est-à-dire de rendre compte :

- des modalités de leur genèse, de leur production et de leur appropriation ;
- des formes que ces productions génèrent et de leurs impacts aux différents niveaux d'analyse ;
- des effets sociaux multiples dont on peut retenir en particulier, ceux sur l'enseignement / apprentissage.

Une des conséquences possibles de certaines caractéristiques du mouvement tectonique des langues (la diminution du nombre de langues actives³³, le développement de nouvelles langues à partir d'hybrides linguistiques³⁴, la croissance des mots internationaux (Corrêa da Costa 1999)³⁵) est peut-être la mise en oeuvre d'un continuum élargi qui apporterait de nouveaux terrains à l'intercompréhension. Une autre, corollaire étant que le principe d'unicité plurielle continue à fabriquer de la distinction là où une langue s'imposerait comme protolangue globale, soumise à de nouveaux processus de variation (Graddol 2000).

L'interlinguisme méthodologique ne prétend pas constituer une méthodologie en tant que telle, mais plutôt une approche constructive qui vise à analyser les méthodes de traitement politique et didactique dans le contexte d'un développement sans précédent du contact des langues, dont l'intercompréhension constitue un facteur expérientiel étayé. Pour mettre en oeuvre des pratiques (politiques linguistiques éducatives, scientifiques ; didactiques des langues ; dispositifs de formation), adaptées à la tectonique des langues et au potentiel variable d'exposition aux langues (selon les âges, les situations sociales, les pays, les régions), une approche globale et locale des langues est nécessaire. L'interlinguisme méthodologique est orienté vers la tâche d'apprendre de quelle façon les activités langagières (langage / langues) consistent en des processus qui se situent davantage entre les langues que dans un objet que nous nommons « langue » par simplification en le renvoyant à une origine unique (souvent territoire nation, peuple ou ethnie). Il s'agit

³³ On peut estimer que les moyens technologiques actuels permettent de conserver des corpus significatifs du plus grand nombre de langues possible, ce qui conduit à renoncer à la notion de langue morte pour adopter celle de langue éteinte ou langue inactive.

³⁴ Le débat lancé par Illan Stavans sur le spanglish comme langue est significatif de possibles évolutions en fonction des conditions. Là où le chiac reste confiné à une population peu nombreuse, le spanglish bénéficie d'un potentiel démolinguistique de plusieurs millions de locuteurs (Stavans, I., : 2003).

³⁵ La majorité des mots internationaux actuels est d'origine latine ou grecque, mais l'anglais s'ajoute en puissance et demain peut-être le mandarin et l'espagnol.

de rechercher dans les pratiques langagières elles-mêmes (dans le matériau linguistique et sémiotique interlinguistique), et dans les conditions sociales d'exercice des pratiques langagières, les facteurs qui convergent vers la nécessité d'aborder les problématiques non plus à partir d'une langue (voire de chaque langue l'une après l'autre), mais à partir des relations entre les langues, dans un matériau entre-les-langues. De ce point de vue, l'intercompréhension développée en Europe et en Amérique du Sud depuis les années 1990, et qui commence à se constituer en Afrique subsaharienne et dans l'Océan indien, favorise l'entraînement des sujets apprenants, à systématiser un comportement naturel dans les échanges langagiers exolingues en se fondant sur une théorie de l'apprentissage intégrant le contexte où il se déroule (Porquier & Py 2004). Elle représente un tremplin (à la fois scientifique, technique et politique), comme a pu l'être également auparavant la stratégie des langues pont pour la traduction et l'apprentissage, comme le sont l'ensemble des approches de l'appropriation linguistique en contexte plurilingue. Il s'agit d'une contribution à un équipement des langues et à l'aménagement de leurs relations.

4.2. Orientations épistémologiques

En ayant recours à la sociolinguistique qui s'intéresse aux biographies (fondée sur la notion de sphères d'activités quotidiennes développée par la sociologie, Billiez & Lambert 2005 : 15-33), on peut considérer trois sphères d'activité dans l'organisation des sociétés, où puiser les corpus langagiers que l'on peut distribuer en espaces d'interlocution : la sphère du travail et de l'école ; la sphère du temps libre ; la sphère domestique.

Selon l'approche proposée, chacune de ces sphères contient des espaces d'interlocution où des interactions langagières sont mises en oeuvre pour exprimer des relations de savoir, de savoir faire ou de savoir être. L'espace d'interlocution³⁶ est ainsi une notion qui permet d'appréhender aux niveaux micro et macro, les échanges langagiers hors des considérations de frontières, de territoires fixes et d'a priori sur la ou les langues en présence et en contact (Chardenet 2008). Les différentes données présentées mettent en évidence

³⁶ Il semble que cette locution n'ait pas autrement été utilisée à ce jour, hormis par H. Weinrich dans un sens tout à fait compatible (Weinrich, H., 1993-1994, « L'invention de la politesse dans les langues et les littératures romanes », dans Résumé des cours et Travaux. Annuaire du Collège de France, 94^e année, pp. 891-895, cité par Araújo Carreira, M. H., 1997, p. 175)

que l'organisation du potentiel variable d'exposition aux langues dans l'enseignement suppose :

- une appréhension globale de l'objet langue quelle que soit la langue (ce qui questionne la dispersion académique des départements de langues) ;
- des outils élaborés sur la base de besoins langagiers plurilingues réels entre langue première, langue seconde, langues étrangères selon des compétences variables, oral, écrit, compréhension, production, interaction (ce qui questionne le cloisonnement méthodologique) ;
- des établissements préparés pour organiser des services linguistiques (formations ciblées sur des compétences partielles, sur l'usage des outils d'équipement du plurilinguisme (éducation aux langues ; filières bi-plurilingues ; aides automatiques à la traduction ; entraînement à l'intercompréhension ...) ;
- des professionnels enseignants de langue quelle que soit la langue, considérant qu'ils font le même métier (English teacher ; professeur de français ; docente de Español ; Deutsch Lehrer ; professor de Português ; Русский профессор ...).

Dans ces espaces d'interlocution plastiques, l'intercompréhension relève d'une compétence d'ajustement qui pré-existe donc la didactique et qui en permet la systématisation. On peut en effet considérer que la démarche didactique en intercompréhension qui se fonde sur la construction progressive du sens en partant du connu pour interroger l'inconnu est en fait un comportement social partagé, ou une bonne volonté sémantique pour reprendre le terme d'O. Ducrot. Sous le nom de compréhension, nous la pratiquons chaque jour à l'intérieur de notre propre langue première, face à un comportement langagier, un texte ou un discours qui fait surgir un terme non connu, une structure syntaxique ou discursive complexe, nous conduisant à mobiliser notre stock de connaissances pour y puiser des analogies. Nous la pratiquons entre langue première, seconde, étrangère acquises et apprises, entre ces langues et par le contact avec de nouvelles langues. Elle se construit par deux opérations principales face à un énoncé lu ou/et entendu :

- repérer : l'opération de décodage du matériau sémiotique (indices codiques phonétiques, graphiques ; indices lexico-syntaxiques ; indices sémantiques ; indices pragmatiques ; indices discursifs ; indices non verbaux) ;

- inférer : l'opération mentale qui consiste à émettre une hypothèse sur l'explicitation de l'énoncé ;

dans le processus desquelles la recherche d'analogies avec le répertoire langagier expérientiel connu, joue un rôle de base de données. Dans les cas de situations de communication exolingues, l'appel au répertoire plurilingue approprié, est immédiat.

Lorsque les langues en jeu sont bien identifiées, lorsqu'elles sont proches immédiatement (langues romanes entre-elles par exemple), le répertoire utile est appelé par calque de transparence (ou par tentative de transparence), mais dès qu'elles deviennent relativement proches (certaines langues romanes et certaines langues germaniques par exemple), plus éloignées (langues romanes et langues slaves par exemple), ou davantage encore entre langues romanes et langues sémitiques par exemple, l'appel au répertoire plurilingue se trouve moins organisé. Le calque ne fonctionne plus, mais il peut exister des traces morphologiques comme repères d'une expansion de la compétence grammaticale (passage d'une compétence grammaticale passive monolingue, en général héritée de l'éducation scolaire, à une compétence grammaticale active par une utilisation didactique de l'accroissement de l'exposition aux langues). L'intercompréhension apparaît donc comme une compétence interlinguistique que l'on cherche à activer en situation, rendue plus ou moins facile par la nature des langues en contact dans l'espace d'interlocution, mais jamais absente.

Sources de données langagières plurilingues réelles, les espaces d'interlocution représentent également des constituants méthodologiques. Leurs spécificités sont autant d'indicateurs contextuels. L'important corpus constitué par les échanges sur la plate-forme Galanet, permet d'entrevoir les ressources fonctionnelles nécessaires comme descripteurs d'objectifs à l'entraînement à la communication plurilingue en ligne³⁷, comme le sont toutes les études qui abordent la description et l'analyse des échanges dans différents types d'espaces d'interlocution sur sol et hors sol, à partir de différents points de vue

³⁷ Voir des travaux comme :

Álvarez, S., Degache, C., : 2009, pp. 149-184.

Devilla, L., 2008, pp. 147-164.

Degache, C., : 2008.

(sociolinguistique, ethnographie de la communication, analyse du discours; analyse conversationnelle)³⁸.

En interrogeant le repérage de marques transcodiques (soit comme simple alternance codique ou bien comme emprunt), G. Lüdi (2007 : 55-63) pose la question de savoir si le parler plurilingue relève d'une catégorie étique induite par des présupposés de recherche, ou bien une catégorie émique, c'est-à-dire, un point de vue fondé sur les concepts et le système de pensée propre aux sujets dont les interactions langagières sont étudiées. Il est évident que les représentations actuelles dominantes tendent à se fonder sur une norme de l'intégrité linguistique, ce qui est normal si l'on mesure l'impact des prescripteurs sur les modalités de l'enseignement de la langue depuis plusieurs siècles. Mais on peut également considérer que l'explosion de l'exposition aux langues au sein des espaces d'interlocution, est un facteur d'émergence de contradictions à venir qui pourra tendre à modifier ce paradigme. Le changement paradigmatique fondamental se situe du côté du lieu, de l'objet d'analyse et de transaction langage / langue(s). On passe avec l'intercompréhension, du côté de la réception. Les renversements épistémologiques de ce type ont traversé à plusieurs reprises les sciences du langage et de la communication : théorie de la pertinence (Sperber & Wilson 1986), théories de la réception ou l'observateur détrône le narrateur (Fontanille 1989 : 181) et où le lecteur produit du sens. Elles reposent toutes sur la capacité d'un signe à faire produire du sens par le sujet qui le reçoit et qui l'ajuste dans l'interaction sociale pour le rendre acceptable dans la situation considérée. Imaginons que ce que l'histoire littéraire nous a appris à classer comme rime « pauvre » (*chance / ange*), soit en fait un stimulant cognitif qui oblige le lecteur / auditeur à fabriquer l'analogie plutôt qu'à la recevoir simplement. Il en va de même avec le classement opéré par M. Mc. Luhan (1977) entre médiums froids (télévision), et médiums chauds (radio) qui ne donne qu'une partie du code (son) et contraint à imaginer le reste.

Que se passe-t-il entre les langues en contact lorsque le sujet infère des messages plurilingues ? Quel effet sur le sujet locuteur peut prétendre constituer

³⁸ Voir en particulier les travaux d'analyse des interactions langagières en situation professionnelle, comme : Thamin, N., 2007.

Bothorel-Witz, A., Choremi, T., 2009, pp.104-130.

Voir également les travaux inscrits dans le projet européen Dylan (http://www.dylan-project.org/Dylan_fr/presentation/presentation.php, 10/016/10).

une base d'outil pour un artefact didactique ? Quel effet sur les langues lorsque les locuteurs intègrent ces marques dans leurs pratiques langagières ? Diversité langagière, pluralité linguistique, hybridation linguistique sont le fruit, non des langues en tant qu'isolés formels et abstraits, mais de leurs usages dans des conditions locales et globales d'accélération des contacts où ce qui était perçu comme un entre intermédiaire (interlangue), devient un enjeu d'ajustements intercompréhensifs et interproductifs.

Bibliographie

- ABBAS, Y. (2007). Individus hypermobiles. In: F. Dervin, A. Ljalikova (Eds.), *Regards sur les hypermobilités (Mythes et réalités)*. Paris : L'Harmattan.
- ADAMS, J. (2001). *The Social Consequences of Hypermobility*. RSA Lecture, 21 Novembre (<http://john-adams.co.uk/wp-content/uploads/2006/hypermobilityforRSA.pdf>, 10/06/10).
- ALARCÃO, I., ANDRADE, A.I., ARAÚJO e SÁ, M.H. & MELO-PFEIFER, S. (2009). De la Didactique de la langue à la didactique des langues : observation d'un parcours épistémologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 6, numéro 1 (http://acedle.org/IMG/pdf/Alarcao_etal_Cahiers-Acedle_6-1.pdf 10/06/10).
- ÁLVAREZ, S. & DEGACHE, C. (2009). Formes de l'oralité dans les interactions en ligne sur galanet.eu. In : M.-C. Jamet (Ed.), *Orale e intercompreensione tra lingue romanze : ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia : Editrice Cafoscarina, Collana Le Bricole.
- AMOSY, R. (2000). *L'argumentation dans le discours*. Paris : Nathan.
- ARAÚJO CARREIRA, M. H. (1997). *Modalisation linguistique en situation d'interlocution : proxémique verbale et modalités en portugais*. Éditions Peeters.
- BACHIR DIAGNE, S. (2009). Des langues et de leur rencontre en traduction. *Conférence*, AG, de l'Agence universitaire de la Francophonie, 18 mai 2009, Bordeaux.
- BATIANA, A. & CAITUCOLI, C. (1993). Aspects de la compétition des langues en milieu urbain. *Cahiers de linguistique sociale*, numéro 22, Université de Rouen – Université de Perpignan.
- BILLIEZ, J. & LAMBERT, P. (2005). Mobilité spatiale : dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues. In : Van Den Avenne (Éd.), *Mobilités et contacts de langues*. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHET, P. & MARTINEZ, P. (Dir.) (2010). *Pratiques innovantes du plurilinguisme (émergence et prise en compte en situations francophones)*. EAC / AUF.
- BERGHOUT, N. (2009). *Réflexions sur les pratiques linguistiques et alternance*

- codique dans le discours de locuteurs de chaoui : « Représentations spatiales et communication urbaine ». Thèse de doctorat sous la direction de Attika-Yasmine Kara ENS d'Alger et de Thierry Bulot, Université de Rennes 2.
- BOTHOREL-WITZ, A. & CHOREMI, T. (2009). Le plurilinguisme dans les entreprises à vocation internationale. Comment saisir ce phénomène pluridimensionnel à travers le discours des acteurs ? *Sociolinguistica Jahrbuch*. Berlin, New York : Walter de Gruyter.
- BOYER, H. (Dir.) (2010). *Hybrides linguistiques (Genèse, statuts, fonctionnements)*. Paris : L'Harmattan.
- BOYER, H. (2008). Regards sur le plurilinguisme et la mondialisation. *Langue et identité*. Limoges : Lambert-Lucas, 49-67.
- CANDELIER, M., IOANNITOU, G., OMER, D. & VASSEUR, M.-T. (Dirs.) (2008). *Conscience du plurilinguisme : Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2008). Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21^e siècle ? In : P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah-Rahal, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp. 181-201). AUF / Éditions des Archives Contemporaines.
- CHARDENET, P. (2004). L'unicité plurielle : la variété des langues facteur de l'expérience humaine. *Synergies-Amérique du Nord*, n°1, *Le défi de la diversité*. J. Cortès, J.-P. Piriou, B. Mousli Bennet (Coords.), GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches en Français Langue Internationale), CELEC/CEDILEC 3069, Université Jean Monnet- Saint-Etienne, University of Southern California, 123-130.
- CHARDENET, P. (2008). L'interlocution dans ses espèces d'espaces (ou le paradoxe de Ptolémée). *Synergies-Chili* numéro 4, revue du GERFLINT (<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili4/05chardenet.pdf>, 10/06/10).
- CHARDENET, P. (2004). Échanges plurilingues en ligne et construction de l'objet de discours. In : F. Mourlhon-Dallies, F. Rakotonoelina, S. Reboul-Touré, (Coords.), *Carnets du CEDISCOR*, n°8, Les discours de l'Internet : nouveaux corpus, nouveaux modèles? Presses de la Sorbonne Nouvelle, 57-73. (<http://cediscor.revues.org/690>, 21/05/10).
- CHARDENET, P. (2001). Mon RER, didactique des langues et compétences langagières en situation plurilingue. *Contact*, Bulletin de liaison de l'UPLEGESS (Union des professeurs de langues étrangères des grandes écoles).
- CHESNEAU, J. (1983). *De la modernité*. Éditions de la Découverte.
- CORRÊA DA COSTA (1999). *Mots sans frontières*. Éditions du Rocher.
- DAHLET, P. (2008). Les identités plurilingues : enjeux globaux et partages singuliers. In : P. Martinez, D. Moore, V. Spaeth (Coord.), *Plurilinguismes et enseignement : Identités en construction* (pp.23-45). Paris : Riveneuve.
- DE ROBILLARD, D. (2008). *Perspectives alterlinguistiques*, vol. 1 – *Démons*, et vol.

- 2 – *Ornithorynques*. Paris. L'Harmattan.
- DERVIN, F. & LJALIKOVA, A. (2007). Les « hypermobilités technologiques ». In : F. Dervin & A. Ljalikova (Eds.), *Regards sur les hypermobilités (Mythes et réalités)*. L'Harmattan.
- DESALLES, J.-L. (2000). *Aux origines du langage. Une histoire naturelle de la parole*. Paris : Hermès Sciences.
- GABARATO, A. C. & BOYER, H. (2005). Jeunes Galiciens entre deux pays et trios langue. In : Van Den Avenne (Éd.), *Mobilités et contacts de langues* (pp. 61-74). Pais : L'Harmattan.
- DEGACHE, C. (2008). Alternance codique et interculturalité dans un environnement plurilingue de formation en ligne dédié à l'intercompréhension. Communication présentée au *Jahreskongress GMF, Qualität entwickeln, Leipzig, 27-29 März 2008*.
- DEVILLA, L. (2008). Micro-cultures interactionnelles en contact lors d'une formation plurilingue en ligne. Le cas des Italiens et des Français dans Galanet. In : B. Vittoz et al. (Ed.), *Cahiers de recherche de l'école doctorale en linguistique française*, n°2.
- FONTANILLE, J. (1989). *Les espaces subjectifs, introduction à la sémiotique de l'observateur*. Paris : Hachette.
- GEIGER-JAILLET, A. (2005). L'alternance des langues en classe bilingue comme élément de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du premier degré. *Glottopol*, numéro 5, http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_6/gpl6_03geiger.pdf, 12/12/07).
- GRADDOL, D. (2000). *The Future of English?* British Council (www.ocol-clo.gc.ca/docs/f/Future_of_English.pdf, 10/06/10).
- HANSEN, C. (1983). *Language and Logic in Ancient China*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- ISRAEL, P. (2001). Acheminement vers la parole unique. Autour du débat sur les langues en danger. *Cahiers d'Études africaines*, 2001/3-4 – 163, Éditions de l'HESS, 815-832. (http://www.cairn.info/article.phpID_REVUE=CEA&ID_NUMPUBLIE=CEA_163&ID_ARTICLE=CEA_163_0815, 17/03/09).
- JULIENNE, M. (2002). 25 millions de « réfugiés écologiques ». *Québec Science*, juin.
- KASTORYANO, R. (2000). Immigration, communautés transnationales et citoyenneté. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 165, 353.
- KOULAYAN, N. (2006). Les langues diasporiques et Internet : entre nouvelle territorialité, résistance identitaire et partage des savoirs. *Hermès*, numéro 45, Fractures dans la société de la connaissance.
- LAI, CS, FISHER, SE, HURST, JA, VARGHA-KHADEM, F. & MONACO, AP. (2001). A forkhead-domain gene is mutated in a severe speech and language

- disorder. *Nature*, Oct 4;413(6855), 465-6.
- LAHIRE, B. (2005). Misère de la division du travail sociologique : le cas des pratiques culturelles adolescentes. *Éducation et Sociétés* n° 16/février, 129-136.
- LÜDI, G. (2007). Le parler plurilingue : une catégorie étique ou émique ?. In : L. Gajo et al. (Eds.), *Langues en contexte et en contact. Hommage à Cecilia Serra, Cahiers de l'ILSL* 23 (www.dylan-project.org/Dylan.../Unibas-Luedi-LeParlerPlurilingueUneCategorieEtiqueOuEmique.pdf, 10/06/10).
- LÜDI, G. (1998). Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ? *Rapport de groupe d'experts, Sprachenkonzept Schweiz* (http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_20.html, 13/06/06).
- MC LUHAN, H.M. (1977). *D'œil à oreille*. Montréal : Ed. Hurtubise HMH.
- MARTINEZ, P., MOORE, D. & SPAËTH, V. (Coord.) (2008). *Plurilinguismes et enseignement*. Paris : Riveneuve Éditions.
- MARTINEZ, R. (2009). Outils d'aide à la traduction : une brique indispensable dans le SI, GFII. *Archimag* - juin.
- MONDADA, L. (2004). Le plurilinguisme au travail, La constitution de formats de participation. *Babylonia* numéro 4 (<http://www.babylonia-ti.ch/BABY404/mondadafr.htm>, 07/10/08).
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.
- MYERS, N. (1993). Environmental refugees in a globally warmed world. *Bioscience*, numéro 43, 752-761.
- NERRIÈRE, J.,-P. (2004-2006). *Don't speak English, parlez Globish*. Eyrolles (<http://www.jpn-globish.com/>, 10/06/10).
- OGDEN, C.K. (1930). *Basic English: A General Introduction with Rules and Grammar*. London: Paul Treber & Co.
- PÉREZ SOUZA e SILVA, M.C. & FAÏTA, D. (2002). *Linguagem e Trabalho*. Cortez Editora.
- PIEROZAC, I. (2005). Mobilité sociale et linguistique dans un microcosme « virtuel », tchats et contacts de langues. In : Van Den Avenne, C. (Éd.), *Mobilités et contacts de langues*. Paris : L'Harmattan.
- PIERRE, P. (2003). Mobilité internationale des élites et stratégies de l'identité. *Revue européenne des migrations internationales*, Vol 19, numéro 1, 29-49 (<http://remi.revues.org/index346.html>, 10/10/07).
- PLOOG, K. (2002). *Le français à Abidjan : Pour une approche syntaxique du non-standard*. Paris : CNRS Editions.
- PORQUIER, R. & PY, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- SASSE, H.-J. (1992). Theory of language death. In: M. Brenzinger (Éd.), *Language death: factual and theoretical explorations with special reference to East Africa* (pp. 7-30). New York: Mouton de Gruyter.
- RICARD, S. (1996). ¿ You spick Spanglish ?' ¿ : l'interlinguisme chicano, langue

- littéraire, dialecte ou code ethnique ?». *États-Unis/Mexique : fascinations et répulsions réciproques*. Paris : L'Harmattan.
- SIMONIN, J. & WHARTON, S. (Eds.) (2010). *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*. Lyon : Presses de l'ENS.
- SIMONIN, J., WATIN, M. & WOLFF, E. (2009). Comment devient-on Réunionnais du monde ? Une diaspora performée par internet. *tic&société*, vol. 3, n° 1-2.
- SPERBER, D. & WILSON, D. (1986). *La pertinence*. Paris : Minuit.
- STAVANS, I. (2003). *Spanglish: The Making of a New American Language* New York: Rayo.
- THAMIN, N. (2007). *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*. Thèse de Doctorat de Sciences du Langage, Sociolinguistique et Didactique des Langues, sous la Direction de Jacqueline Billiez, Université Stendhal – Grenoble III (http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/28/89/74/PDF/N_THAMIN_THESE_24_06_2008.pdf, 15/12/2008).
- VAN DEN AVENNE, C. (Éd.) (2005). *Mobilités et contacts de langues*. Paris : L'Harmattan.
- VASSAL ADAMS, G. (1994). *Rwanda. An agenda for International action*. Oxford: Oxfam publications.
- VELTZ, P. (1996). *Mondialisation, villes et territoires : une économie d'archipel*. Paris : PUF.