

Introduction

Un concept aux multiples facettes

Christian Degache (Lidilem – Université Stendhal-Grenoble3)
Sílvia Melo (Universidade de Aveiro)

À l'origine de ce numéro thématique sur l'intercompréhension figure le constat que ce concept s'est installé durablement dans le paysage de la recherche en didactique des langues depuis une quinzaine d'années et que son champ s'est élargi puisqu'il recouvre désormais une large variété de recherches, de pratiques et de dispositifs de formation comme cela a pu être constaté lors du colloque international « Diálogos em Intercompreensão¹ » (Capucho *et al.*, 2007-2008). Encouragées par ce constat, les différentes équipes qui ont travaillé sur le concept ont pris peu à peu conscience de la nécessité de travailler de manière collaborative afin de le rendre à la fois plus opératoire et plus stable. Cette collaboration a commencé à se mettre en place avec l'année européenne des langues en 2001 (congrès de Hagen –Kischel, 2002–, congrès de la FIPLV² à Paris dont rend compte le n°1-2001 des *Langues modernes* –Grandcolas & Dabène, 2001), et de manière plus marquée encore depuis deux ans, comme par exemple et sans être exhaustif, à l'occasion des colloques de Gap en 2005 (Castagne, 2007), Genève (Conti, à p.) et Venise (Jamet, à p.) en 2006, des séminaires de diffusion et de formation organisés par l'Union latine (Borg & Drissi, 2005) et des initiatives du Ministère de la Culture français (DGLFLF, Janin, 2007).

Comme d'autres avant nous, nous pensons que l'histoire d'une discipline est aussi l'histoire de ses concepts et connaître cette histoire signifie sauvegarder l'avenir des disciplines où ils circulent et, donc, de la didactique des langues elle-même. Une façon de parvenir à esquisser cette histoire est d'analyser les modes de (co-)construction et de divulgation des savoirs et, à cet effet, les espaces de circulation des concepts. Dans cet article de présentation, conformément à cette orientation, l'ensemble du numéro sera l'espace de circulation analysé et l'« intercompréhension » le concept étudié. Nous donnerons ainsi une vision analytique des textes présentés de façon à expliciter les

¹ Ce colloque, organisé à Lisbonne du 6 au 8 septembre 2007, constituait le point d'orgue d'un projet Socrates-Lingua de type « Mesure d'accompagnement », d'une durée d'un an, tourné vers la diffusion des résultats de projets antérieurs. Une candidature à un projet triennal de « Réseau thématique » doit lui donner suite.

² Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes.

conceptions liées à l'intercompréhension, les compétences et habiletés langagières³ abordées par les auteurs des textes, les activités de formation proposées, les résultats obtenus et les retombées envisagées, notamment en termes de pistes de recherche à explorer et d'actions à entreprendre ; toutes choses qui figuraient dans l'appel à contributions.

On ne trouvera pas ici, par conséquent, de présentation un à un des articles, il suffira pour cela de se reporter aux résumés. L'objectif est de commencer à établir une cartographie des différentes approches axées sur l'intercompréhension. Cependant, plutôt que d'esquisser une mosaïque de ces approches –de façon cloisonnée et étanche– nous essaierons de mettre en évidence la constellation de conceptions et de pratiques qui leur est attachée, en cherchant à cerner le rapport entre les différentes facettes du concept et sa déclinaison dans les pratiques. Bien que l'échantillon des contributions ici présentées –pour la totalité du sommaire du numéro, c'est-à-dire sur papier et en ligne sur le site de la revue– ne puisse prétendre représenter la totalité de ces facettes, nous verrons qu'il en suggère la diversité en conformité avec cette préoccupation, relativement nouvelle dans ce champ, de mise en réseau des projets et réalisations aboutis ou en cours et de collaboration entre les équipes qui les portent.

L'intercompréhension au présent : les textes de ce numéro

Une simple lecture du sommaire du présent numéro permet de constater la diversité : des publics (des jeunes élèves aux adultes et enseignants), des terrains (tous les niveaux sont concernés, dans différents pays européens, de l'école –y compris pour les disciplines non-linguistiques– à l'université et aux instituts), des langues, des compétences et des habiletés langagières. Néanmoins, les contributions peuvent être classées en deux catégories, même si cette clé de répartition n'a pas été retenue au final pour en constituer le sommaire :

1. La première catégorie, la plus nourrie, réunit les articles concernant les *projets de formation à l'intercompréhension* mis en œuvre auprès de publics d'apprenants scolaires et universitaires divers, faisant mention des activités et tâches de contact avec les langues et les textes (écrits et oraux) sur différents supports, et des résultats obtenus dans différents domaines (conscience linguistique, savoir-apprendre...).

³ Dénommées « activités langagières » dans le Cadre européen de référence (CECR, p.18), il s'agit là des habiletés de compréhension et d'expression auxquelles le CECR ajoute l'interaction et la médiation envisagées chacune sur le versant écrit et oral. Parfois qualifiées de « compétences » dans les discours pédagogiques (cf. les « 4 compétences »), nous excluons cette désignation pour des raisons de cohérence avec ce même CECR, préférant là aussi nous en tenir à son modèle (chap. 5) : compétences générales d'une part, non strictement langagières, et compétences communicatives langagières d'autre part regroupant les compétences linguistiques, sociolinguistique et pragmatique.

2. La seconde catégorie regroupe les travaux, tout à la fois différents et complémentaires, *centrés sur la formation des enseignants* au concept d'intercompréhension et à l'utilisation des outils et démarches en relevant : Crochot dresse l'état des lieux sur les représentations des professeurs allemands sur la compétence plurilingue et l'intercompréhension et présente les obstacles et les craintes ressenties par ces acteurs ; Bastos & Araújo décrivent un projet de formation continue de professeurs de langues diverses ancré sur la notion d'intercompréhension comme moteur du développement professionnel ; enfin, Pinho & Andrade décrivent un projet de formation initiale de professeurs de langues, en réfléchissant aux limites, aux enjeux et aux possibilités de la notion dans le développement des connaissances professionnelles.

On sait désormais, comme en témoignent en particulier les articles de Álvarez & Tost, de Crochot et de Meissner, que la compétence plurilingue et le concept d'intercompréhension suscitent des représentations sociales contrastées, notamment de la part des enseignants –de l'accueil favorable aux réserves affichées (Crochot)–, voire des chercheurs eux-mêmes. Ce qui explique sans doute pour une bonne part le caractère encore émergent, voire fluctuant, du concept d'intercompréhension. Mais cet état de fait est vraisemblablement plus imputable à la propre genèse de ce concept, qui nous place aujourd'hui, comme plusieurs auteurs le soulignent, à la croisée des chemins.

Même si la toile de fond de tous les travaux était dès leur origine la perspective d'une « communication croisée » où chacun s'exprimerait dans sa langue et comprendrait celles des autres (voir à ce sujet Carrasco, Degache & Pishva), il s'agissait surtout de viser le développement des habiletés de compréhension écrite des langues d'une même famille chez des apprenants adultes, par exemple dans les projets *Eurom4* et *Galatea* et dans la plupart de leurs réalisations. Bien que cette habileté reste encore aujourd'hui au centre de plusieurs travaux (Gómez & Uzcanga, Meissner), le concept a ensuite élargi son espace de circulation à la compréhension orale⁴ (Álvarez & Tost ; Caddeo & Chopard ; Meissner), à l'interaction (Bastos & Araújo⁵ ; Carrasco, Degache & Pishva) –en particulier aux interactions écrites en ligne–, et en même temps à la médiation, quand les expériences d'intercompréhension font l'objet d'échanges entre pairs (Caddeo & Chopard), de reformulations ou de réinterprétations comme dans les tâches finales de synthèse des interactions du projet *Galanet* (Bastos & Araújo, Carrasco *et al.*). Au final, comme l'explique Meissner, des retombées sur le développement ultérieur des habiletés de production ne sont pas à exclure.

⁴ Espace dont une des explorations pionnières a paru dans ces mêmes colonnes (Clerc, 1999).

⁵ L'intercompréhension est également conçue comme étroitement liée à l'interaction et à l'action conjointe des acteurs chez Degache (2006) et Melo (2006). On se reportera à Brassac (2004) pour un rapport à l'intersubjectivité lors d'actions communicatives situées et distribuées.

Chez Caure, Chazal & Tyvaert, c'est toujours l'habileté de compréhension écrite qui est concernée, mais la parenté est impliquée à un degré moindre puisqu'il s'agit de soumettre des langues germaniques à un public francophone, ce qui dénote un désir d'approcher des dyades familiales (c'est-à-dire deux familles de langues à la fois, en l'occurrence les familles romane et germanique) et d'initier un dialogue entre familles linguistiques (déjà mis en œuvre par les concepteurs de *EuroCom*, cf. Meissner) sous l'angle du voisinage géographique plus que linguistique.

Enfin, le concept fait aussi son chemin en dehors ou indépendamment des familles de langues (Capucho & Pelsmaekers ; Pinho & Andrade⁶). Encore une fois, le code écrit est au centre des activités de réception mais le code oral est rapidement pris en compte, d'autant que les sources langagières qui nourrissent l'input sont à la fois moins variées du point de vue textuel et plus multimodales (cf. l'exemple du bulletin météo dans la fiche pédagogique de l'activité « journaux » du projet *Eu & I* sur le site de la revue).

Ce tour d'horizon est suffisant pour en déduire que l'« intercompréhension » est un concept marqué par la diversité des habiletés langagières considérées, circulant dans trois espaces de mobilité :

- *intrafamiliale* – les approches se situant dans le cadre d'une famille de langues : Álvarez & Tost ; Bastos & Araújo ; Caddeo & Chopard ; Carrasco *et al.* ; Crochot ; Gómez & Uzcanga) ;
- *interfamiliale* – les approches croisant différentes familles de langues (Caure *et al.* ; Meissner) ;
- *transfamiliale* – les approches se situant au delà de la parenté linguistique ou du moins ne la considérant pas comme essentielle (Capucho & Pelsmaekers ; Pinho & Andrade).

Par ailleurs, ces travaux se différencient aussi par les compétences considérées. On peut de ce point de vue faire une distinction entre ceux qui focalisent de manière marquée une compétence donnée :

- la compétence linguistique chez Caure *et al.* qui focalisent l'interlexique et les régimes syntagmatiques, ou encore chez Meissner en vertu de la référence à la méthode *EuroCom*, même si la finalité éducative de la formation à l'autonomie l'amène à accorder une place grandissante aux compétences générales ;

⁶ Un autre projet dont nous avons connaissance, de Santos (2007), est aussi situé dans cette branche.

- la compétence discursive⁷ chez Capucho & Pelsmaekers, Gomez & Uzcanga ;
- la compétence générale interculturelle et la formation personnelle et professionnelle Pinho & Andrade ;

et ceux qui, au contraire, adoptent une approche plus généraliste (Carrasco *et al.* ; Álvarez & Tost ; Bastos & Araújo ; Caddeo & Chopard) en ce sens que la plupart des compétences sont visées sans véritable hiérarchisation entre elles.

Une autre source majeure de la diversité affichée est à chercher du côté des disciplines de référence, disciplines qui vont permettre d'élaborer les aides à l'apprentissage, à la compréhension et à l'interaction plurilingues. Tout d'abord, de nombreux secteurs de la linguistique sont convoqués en synchronie comme la lexicologie, la phonétique, la sémantique et la syntaxe comparées (par exemple chez Caure *et al.*). Mais c'est la linguistique textuelle et l'analyse des discours qui fait dans ces pages l'objet de plus de sollicitations. C'est le cas chez Álvarez & Tost, Capucho & Pelsmaekers et Gomez & Uzcanga,. L'attention portée chez ces derniers à la relation entre type de discours et récurrence grammaticale, est représentatif de cette démarche. La typologie textuelle y reçoit ainsi une fonction majeure. Et surtout, l'apport de l'automatisation au traitement des textes et à la délivrance d'aides appropriées à la compréhension plurilingue, peut constituer une avancée significative dans ce champ.

Par leurs références à la compétence plurilingue et au CECR, les autres travaux se situent dans une perspective plus courante en didactique européenne des langues, le plus souvent avec un recours prononcé aux technologies de l'information et de la communication et aux concepts associés à la télécollaboration et à la multimodalité, pour organiser l'apprentissage, offrir des ressources et dispenser des aides : c'est le cas par exemple de Álvarez & Tost avec le didacticiel en ligne *Itinéraires romans* ou encore de Meissner qui prend appui sur la recherche sur l'appropriation des langues et la psycholinguistique, offrant ainsi un article de fond susceptible d'étayer les arguments avancés dans d'autres articles du numéro ainsi qu'une analyse instructive, étayée de tableaux et graphiques éloquents, sur les problèmes théoriques et pratiques de la mise en œuvre d'une pédagogie plurilingue en milieu scolaire allemand dont le lecteur pourra apprécier, par transposition, la pertinence en contexte français tout en se référant à l'enquête de Crochot qui lui fait un excellent contrepoint.

Toutefois, en dépit des marques de diversité, toutes les approches se rejoignent sur deux principes :

⁷ Une composante de la compétence pragmatique selon le CECR

- la dissociation temporelle des habiletés langagières⁸, au cœur de toutes les démarches de formation d'apprenants, et son corollaire, la création de synergies entre les didactiques de différentes langues. Ce principe nous permet d'imaginer, en reprenant la désignation de Carrasco, Degache & Pishva, un scénario de « progression de l'apprentissage répercuté », qui suivrait, si l'on s'en tient à la tendance dominante dans ces études, le développement des habiletés de compréhension écrite puis orale⁹ *intrafamiliales*, évoluant vers le développement des habiletés d'interaction et de médiation –voire dans une certaine mesure de production– et s'ouvrant, finalement, à d'autres familles de langues, à travers les approches *interfamiliales* et *transfamiliales*.
- l'importance accordée à la « compétence stratégique » (Little, 1998 ; CECR, p.75), ou, si l'on s'en tient au modèle de compétences du CECR, au « savoir-apprendre » en tant que composante des compétences générales. Partout il s'agit de prendre appui sur les connaissances préalables, partout il s'agit de prendre conscience des processus de compréhension et de développer des stratégies spécifiques basées en particulier sur l'analogie, l'approximation (ou « tolérance à l'ambiguïté »), l'association, le transfert, l'inférence, l'activité métalinguistique ; et d'en tirer profit pour construire de nouvelles connaissances sur les langues en phase de découverte.

Il reste que la mise en œuvre de cette compétence stratégique peut varier sensiblement d'un projet à un autre. Pour certains il s'agit de faire en sorte de favoriser chez l'apprenant le recours à telle ou telle stratégie. Tout doit être fait alors au niveau du dispositif pour que celle-ci soit conforme aux attentes. C'est notamment le cas lorsque la difficulté linguistique est plus élevée, dans le cadre des approches *interfamiliale* et *transfamiliale*. Pour d'autres en revanche, le dispositif sera plus ouvert, sans stratégie visée en particulier. Il s'agira au contraire de soumettre à l'apprenant la réalisation d'une tâche, en tant que problème à résoudre, qui le conduira à utiliser un panel de stratégies aussi diversifié que possible. Et la mise en commun des stratégies de plusieurs apprenants permettra d'élargir encore ce panel¹⁰.

Quant aux méthodologies de recherche, elles ne semblent pas plus diverses dans ce champ que dans d'autres. Au contraire, elles font preuve d'une certaine homogénéité par le recours à des approches majoritairement empiriques et inductives, souvent qualifiées de « écologiques » car recourant à des protocoles au plus proche des situations plausibles de compréhension (Caddeo & Chopard) ou d'interaction

⁸ Ce qui peut être illustré par le graphique de Meissner intitulé « Progression établie sur l'intercompréhension ».

⁹ Notons que Álvarez & Tost d'une part, Caddeo & Chopard d'autre part quoique dans une moindre mesure, proposent toutefois la démarche inverse pour la tranche d'âge 7-13 ans

¹⁰ Notons que c'est précisément par la mise en œuvre de ce principe que les cédéroms Galatea ont été réalisés.

plurilingues, quand il ne s'agit pas d'authentiques situations de communication –comme pour les interactions en ligne– ou de formation professionnelle (Pinho & Andrade ; Bastos & Araújo). Peut-être faudrait-il d'ailleurs envisager de diversifier les protocoles comme le fait Jamet (2007) dans son ouvrage sur la compréhension orale au moyen d'une démarche expérimentale de reconnaissance de mots isolés français par des italophones et du traitement quantitatif qui s'en suit pour dégager un indice de transparence sonore.

Ce panorama des variations du concept, cet itinéraire à travers ses terrains d'extension, nous montre qu'en didactique des langues, quelle que soit la vision des auteurs, penser le concept d'intercompréhension n'est possible que si nous cessons de penser les objets-langues comme des organismes hermétiquement fermés sur eux-mêmes, immanents et finis, de nature normative, pour les comprendre en tant qu'organismes d'une (bio)diversité linguistique, en dépendance et en rapport (presque symbiotique) les uns avec les autres (Melo, 2006 : 283). De ce point de vue, penser l'intercompréhension serait toujours penser et soutenir la diversité linguistique.

L'intercompréhension au futur ou le futur de l'intercompréhension

Ce numéro se constitue comme occasion de regarder des travaux sur l'intercompréhension à l'heure actuelle et de montrer qu'ils prennent appui sur des réflexions théoriques et conceptuelles bien diversifiées, débouchant sur des pratiques pédagogiques qui mettent à profit les outils et démarches élaborés dans le cadre de divers projets¹¹ au sein d'équipes plurilingues et interculturelles. À cet égard, les perspectives ouvertes par de nouveaux projets et colloques¹² démontrent sa vitalité au sein de la didactique des langues.

Notre catégorisation des travaux laisse entrevoir deux espaces de recherche qui, de notre point de vue, sont encore peu explorés dans leurs relations avec les travaux existants sur l'intercompréhension, soit en définitive deux possibilités de développement et d'approfondissement offrant une ouverture vers l'interaction :

- sur le plan *intralinguistique*, c'est-à-dire en prenant le concept au sein d'une même langue et sous un angle interactionnel de façon à examiner dans quelle mesure l'harmonisation et la co-construction d'intentions, de sens et d'espaces

¹¹ Soutenus notamment par la Commission européenne mais pas exclusivement.

¹² On peut citer par exemple dans le cadre du programme européen LLP, le projet Galapro (Formation de formateurs à l'intercompréhension en langues romanes, 2008-2010), coordonné par M. H. de Araújo e Sá, de l'Universidade de Aveiro (Portugal) ; ou encore le Colloque International de Toulouse en septembre 2008 de didactique de l'intercompréhension (8-13 ans) organisé par P. Escudé : "Langues, langage et apports cognitifs en milieu scolaire", www2.toulouse.iufm.fr/colloque_euromania

d'intersubjectivités ont aussi lieu entre locuteurs d'une même langue, qu'elle soit ou non symétriquement partagée par tous les interlocuteurs ;

- sur le plan *extralinguistique*, allant au-delà des limites qu'une analyse trop centrée sur des objets linguistiques (donc des objets de discours) posent aux chercheurs (Brassac, 2004 ; Degache, 2006 : 21).

Ces espaces potentiels d'extension du domaine de circulation du concept et des dimensions pragmatiques envisagées nous laissent devant de nouvelles hypothèses et de nouveaux regards (ceux des chercheurs, mais aussi de tout un public élargi de professeurs et d'apprenants, en contextes scolaires et extrascolaires) et nous font interroger notre parti pris des choses. En même temps, elles nous laissent devant le caractère plastique (mutable, souple et donc « réversible » et éphémère) des concepts, parce que « les notions ne traversent pas les frontières sans infléchir leur identité, voire sans changer de nom » (Zarate, 1997 : 6), puisque « les notions se transforment, évoluent et induisent une dynamique » (*ibid.*). Et, nous le croyons, c'est cette dynamique qui est à l'origine de tout renouveau en didactique des langues, permettant aux chercheurs de « s'intercomprendre sur l'intercompréhension », cette notion ayant émergé et continuant à évoluer à travers la co-construction (dialogique et polyphonique) de leurs théories et pratiques ou de leurs « théories pratiques ».

Notre effort consistait dans ce numéro à donner à voir un échantillon, à la fois diversifié et représentatif, des recherches sur l'intercompréhension, à un moment précis, la recherche étant elle aussi située, historique et soumise à des contraintes diversifiées. Il est impossible de prévoir ce que deviendra l'intercompréhension. Mais nous savons que « quand une discipline perd son passé, elle perd aussi son avenir » (Galisson, 1988 : 12), et donc, photographier ce moment de la didactique des langues signifie rappeler les identités de nos discours, dans leur congruence, mais aussi dans leurs influences, divergences et évolutions.

Références bibliographiques (liens internet consultés en décembre 2007)

- BORG, S., DRISSI, M. (2005), *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme*, Synergies Italie, n°2, Gerflint.
- BRASSAC, C. (2004). « Action située et distribuée et analyse du discours : quelques interrogations ». *Cahiers de Linguistique Française*, 26 (251-268).
- CAPUCHO, F., ALVES MARTINS, A., DEGACHE, C. et M. TOST (eds.) (2007), *Diálogos em Intercompreensão* ; (2008), *Edition revue et augmentée sur cédérom*, Universidade Católica Editora, Lisboa, disponible sur www.dialintercom.eu
- CASTAGNE, E. (coord.) (2007), *Les Enjeux de l'intercompréhension*, Editions et Presses Universitaires de REims (EPURE), version abrégée sur <http://logatome.eu>
- CLERC, M. (1999), « La compréhension de l'oral en langue voisine. Espagnol pour francophones : analyse d'erreurs et conséquences méthodologiques », in *Les Langues modernes 2-1999*, revue de l'APLV, 48-58.
- CONTI, V., GRIN, F. (dir.) (2008), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Georg : Genève.
- DEGACHE, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme: Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*, Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Volume 1 - Synthèse de l'activité de recherche, Université Stendhal – Grenoble III. www.galanet.eu, in « Publications ».
- GALISSON, R. (1988). « Préface ». In C. Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International (9-12).
- GRANDCOLAS, B., DABÈNE, L. (coord.) (2001), *Dossier : la pluralité linguistique FIPLV 2000*, in *Les Langues modernes n°1-2001*, revue de l'APLV.
- JAMET, M.-C. (2007), *À l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*, Gunter Narr Verlag : Tübingen.
- JAMET, Marie-Christine (coord.) (à paraître). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*, Libreria Editrice Cafoscarina, Le Bricole, Venezia.
- JANIN, P. (2007), « Entre obstacles et utopie : comment diffuser l'intercompréhension ? », in F. Capucho, A. Alves Martins, C. Degache et M. Tost (coord.) (2007), *Diálogos em Intercompreensão*, septembre 2007, Universidade Católica Editora, 497-504. www.dialintercom.eu/Abstracts/Painel8/39.doc
- KISCHEL, G. (coord.) (2002), *Eurocom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*, EuroCom – *Une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues*, Actes du congrès international en l'Année européenne des langues 2001, Hagen (D) – 9-10 novembre 2001, Fernuniversität.
- LITTLE, D. (1998), « La compétence stratégique par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues », in *Le Français dans le monde, recherches et applications, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*.
- MELO, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponible sur www.galanet.eu, in « Publications ».
- SANTOS, L. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e didáctica do plurilinguismo*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ZARATE, G. (1997). « La notion de représentation et ses déclinaisons », in G. Zarate (coord.), *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*, Notions en Question, 2. Paris: Crédif - Didier (5-9).