



Pratiques

Linguistique, littérature, didactique

139-140 | 2008

Linguistique populaire ?

L'intercompréhension est-elle une mode ?

Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue

Filomena Capucho



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1252>

DOI : 10.4000/pratiques.1252

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2008

Pagination : 238-250

Référence électronique

Filomena Capucho, « L'intercompréhension est-elle une mode ? », *Pratiques* [En ligne], 139-140 | 2008, mis en ligne le 15 décembre 2008, consulté le 07 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1252> ; DOI : 10.4000/pratiques.1252

L'intercompréhension est-elle une mode ? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue

Filomena Capucho

Universidade Católica Portuguesa,
Centro Regional das Beiras – Portugal

1. L'intercompréhension et ses enjeux

Septembre 2008. Les rencontres de spécialistes en intercompréhension se multiplient. Dans l'espace d'une semaine, je participe à deux colloques – le premier à l'ESE [Escola Superior de Educação] de Santarém, au Portugal, où depuis 1991 on publie la revue « Intercompreensão », le deuxième à l'IUFM de Toulouse pour la clôture d'un des derniers projets de coopération européenne, Euro-mania⁽¹⁾. Est-ce un hasard ou plutôt le fait que, presque vingt ans après son introduction dans le monde de la didactique en Europe, l'intercompréhension prend finalement sa place dans le terrain ? Certes, la didactique du plurilinguisme est de plus en plus au centre des intérêts des chercheurs en langues vivantes, certes la Commission Européenne s'est mobilisée pour soutenir la diversité linguistique dans ses états-membres, certes le travail de nombreuses équipes depuis les années 1990 porte aujourd'hui ses fruits au niveau des pratiques concrètes d'apprentissage, mais... l'intercompréhension est-elle déjà reconnue au niveau des politiques éducatives, des décideurs gouvernementaux, des programmes des écoles et des lycées, de la majorité des enseignants de langues ? Beaucoup reste à faire, beaucoup reste encore à gagner contre l'inertie des systèmes et... tant que l'intercompréhension n'est pas prise en compte dans la généralité des contextes, une question nous inquiète : l'intercompréhension est-elle une mode comme toute autre ? Va-t-elle disparaître dans le flot des innovations que l'on met de côté avant même qu'elles ne fleurissent pleinement ?

Inspirée par ces débats récents auxquels j'ai participé avec grand plaisir et beaucoup d'enthousiasme⁽²⁾, je me propose ainsi de (re)visiter la notion d'intercompréhension telle qu'elle se présente aujourd'hui et de démontrer combien elle

(1) Pour des détails sur ce projet, voir www.euro-mania.eu.

(2) Car l'intercompréhension est, depuis quelques années, le sujet central de mes recherches et de mon action : j'ai coordonné le Projet EU&I entre 2003 et 2007 et je coordonnerai, à partir du 1^{er} novembre 2008 le réseau thématique REDINTER, qui réunira 28 institutions partenaires et 11 associées.

repose dans un « sens commun » issu de l'expérience de tous ceux qui sont amenés à (sur)vivre dans des environnements linguistiques inconnus (ou méconnus), lors de voyages et de séjours professionnels ou simplement en tant que touristes. Dans ce sens, l'intercompréhension n'est pas une invention artificielle dans le champ de la didactique des langues, mais tout simplement la reconnaissance de processus naturels et spontanés mis en œuvre par des individus « non-savants » lors de contacts exolingues. Il s'agirait ainsi, comme le suggèrent Melo & Santos (2007 : 597) « d'un de ces concepts à *existence sociale* dont parle Y. Gentilhomme (1997), qui s'intègre commodément dans le discours des didacticiens ».

Mon travail portera initialement sur l'historique de l'intercompréhension dans le domaine de la didactique des langues. Je développerai ensuite le cadre théorique de la notion, la plaçant à l'intérieur des processus qui intègrent la compétence discursive telle que nous l'avons caractérisée (*cf.* Capucho & Oliveira 2005), et en expliquant son fonctionnement, comme nous l'avons proposé dans Capucho & Pelsmaekers 2008. Ce cadre théorique nous permettra d'établir le lien entre intercompréhension et pratiques spontanées et de prévoir ainsi un avenir possible pour ses applications concrètes. En ce qui concerne ces applications, je montrerai comment l'intercompréhension pourra se placer par rapport à divers moments des apprentissages visant le plurilinguisme. Finalement, je me centrerai sur les difficultés dans la mise en œuvre d'une méthodologie de l'intercompréhension, tout en relevant des besoins spécifiques de réflexion, d'information et de formation. Et je terminerai sur une note d'optimisme prometteur...

2. Le(s) temps de l'Intercompréhension

Même si la notion d'intercompréhension n'est pas tout à fait récente (*cf.* Grin, 2008 : 26 ou Blanche-Benveniste, 2008 : 41), son introduction dans le domaine de la didactique des langues semble dater des années 1990, dans le cadre des recherches de quelques groupes de spécialistes européens et de leurs applications directes dans des projets financés par la Commission Européenne. Dans la littérature sur le sujet (*cf.* Pencheva & Shopov, 2003 : 24-25) il est habituel de voir mentionnés les noms des projets *Intercommunicabilité Romane*, *EuRom4*, *EuroCom* et *Galatea*, en tant que pionniers.

Presque vingt ans plus tard, les travaux sur l'Intercompréhension et les matériaux didactiques se sont multipliés. Dans une publication récente (*cf.* Capucho 2008), je propose de considérer trois « générations » de projets qui ne se présentent pas ordonnées sur une ligne chronologique systématique, mais qui correspondent à des lignes théoriques diverses qui se sont suivies au fil des années. Chaque « génération » présente ainsi une conception de l'intercompréhension spécifique, en la rapportant à différentes situations linguistiques et aux compétences mises en œuvre et/ou à développer :

1. Réception multilingue entre langues voisines : c'est le cas des projets pionniers déjà mentionnés ou de projets qui développent la réception orale comme *Fondelcat* ; c'est encore le cas de projets très récents comme *Euro-mania*.

2. Interaction multilingue entre langues voisines (avec l'utilisation de supports technologiques interactifs). La publication du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) a permis la centration des intérêts pédagogiques sur les situations d'interaction, où réception et production se rassemblent. D'autre part, l'introduction des technologies d'information et de communication dans le domaine de la didactique a ouvert de nouveaux espaces de communication qui sont, simultanément,

ment, des espaces d'apprentissage. Les projets d'intercompréhension en profitent, soit pour créer et produire de nouveaux matériaux d'apprentissage, soit pour développer des plateformes où des forums et des chats permettent la communication en temps réel entre des individus de différentes langues (et en différentes langues). Les processus d'intercompréhension sont ainsi placés dans le cadre de l'interaction. On le fait, parfois d'une façon indirecte : on travaille la réception pour préparer à l'interaction plurilingue – c'est le cas explicite d'*Itinéraires Romains* :

Rappelons que l'intercompréhension est une démarche communicative qui consiste à s'exprimer dans sa langue maternelle avec une personne d'une autre langue de même famille, l'interlocuteur sans pouvoir répondre dans la langue de l'autre la comprend et répond dans son propre idiome. Avec une priorité accordée à la compréhension, nous retrouvons ici les possibilités de dissociation de compétences du cadre européen de référence pour les langues. (http://www.php.ac-orleans-tours.fr/casnav/IMG/pdf/union_latine.pdf)

On le fait, également, en développant des situations de communication réelle entre des apprenants, où chacun parle sa langue et comprend celle(s) des autres, comme dans le contexte du projet *Galanet*.

3. Interaction multilingue entre langues non-voisines. Le développement progressif des études dans le domaine de l'analyse du discours permet l'ouverture de nouvelles perspectives sur l'interaction, tout en relevant l'importance des composantes non-verbales (et paraverbales) dans la communication. Depuis 2003, plusieurs projets se penchent sur cette conception – nous mentionnerons, entre autres, *EU&I*⁽³⁾, déjà terminé, mais aussi des projets encore en cours comme *Intercom* (qui travaille sur l'apprentissage simultané de la réception en portugais, allemand, grec et bulgare) ou *Chain Stories* (qui développe l'interaction plurilingue chez des enfants mais qui, pour le moment, n'a été testé qu'au niveau du groupe des langues romanes).

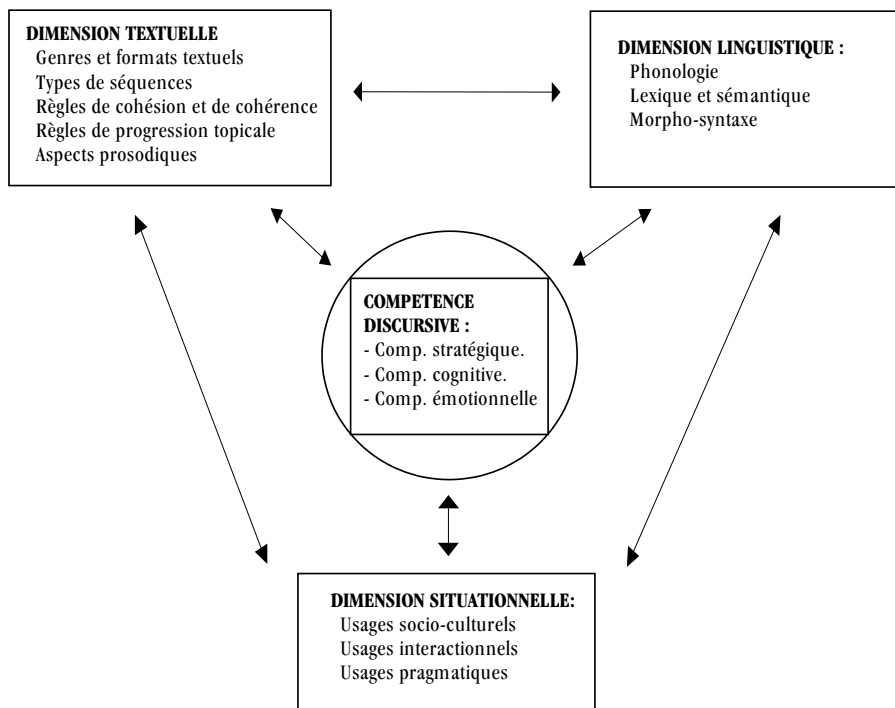
La recherche qui a été menée dans le contexte du Projet EU&I, a été inspirée simultanément par le CECR (surtout au niveau de la notion de *compétences partielles*) et par les théories de l'École de Genève (cf. Roulet *et al.* 2001). Elle nous a permis de définir l'intercompréhension comme « le développement de 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 » (Capucho, 2004 : 86). Dans cette définition nous relèverons les éléments suivants :

- la capacité à co-construire du sens – car le sens est le produit d'une action entre les locuteurs. Nous nous plaçons donc explicitement dans le cadre de l'interaction ;
- la rencontre entre des langues différentes, indépendamment de leur degré de proximité⁽⁴⁾ ;
- d'en faire un usage pragmatique – ce qui nous place dans le terrain de l'action et nous éloigne de celui de l'apprentissage traditionnel des langues. Il s'agit donc d'un agir langagier (puisque l'action est basée sur le discours), mais aussi d'un agir social et d'un agir finalisé (car on part du discours pour en faire quelque chose : agir sur autrui, monter une machine ou un meuble, utiliser une page web pour réserver un service, acheter un produit ou trouver l'information nécessaire à réaliser une tâche).

(3) Acronyme de European Awareness and Intercompréhension, Projet Socrates Lingua 1 n° 110023-CP-1-2003-1-PT-LINGUA-L1.

(4) Le mot *proximité* inspiré de Tyvaert, 2008, me semble plus adapté que *voisinage*.

Ce passage du domaine des langues proches à celui de la diversité des langues d'Europe, du purement linguistique au domaine du discours, peut s'expliquer à partir de notre réflexion sur le fonctionnement de ce que nous appelons la compétence discursive ⁽⁵⁾ et que nous représentons dans le schéma suivant ⁽⁶⁾ :



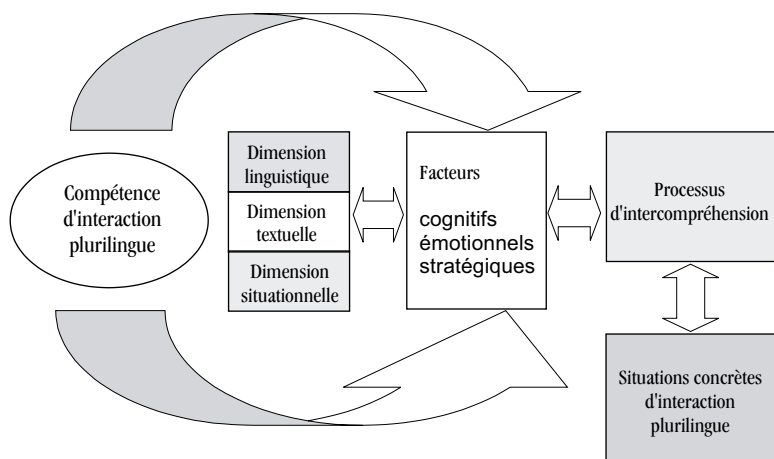
Je ne m'attarderai pas sur la description détaillée de ce schéma, longuement développé ailleurs (Capucho, 2002, Capucho & Cox, 2004, Capucho & Oliveira 2005, entre autres) mais je retiendrai les éléments fondamentaux de cette conception :

1. La compétence discursive de chaque individu est par définition plurilingue et interculturelle, à la suite des propositions de Coste, Moore & Zarate (1997) ;
2. Résultat de l'action des composantes stratégique, cognitive et affective, la compétence discursive se nourrit de connaissances qui se situent dans trois dimensions distinctes mais en interaction permanente : la dimension linguistique, la dimension textuelle et la dimension situationnelle. C'est au sein de ces deux dernières dimensions que se situent les éléments paraverbaux et non verbaux dont l'importance pour l'efficacité communicative a été mise en relief par Birdswhistell (1970) , Mehrabian (1971) et plus récemment Le Roux (2002) ;
3. Il s'agit d'un système dynamique, caractérisé par des capacités d'autorégulation et de résonance qui assurent son évolution permanente (*cf.* Auchlin, 1991, 1996).

(5) Pour les raisons qui nous ont fait préférer cette dénomination au détriment de « compétence de communication », voir Capucho & Oliveira, 2005.

(6) Ce schéma reprend, tout en le modifiant légèrement, celui qui a été présenté également dans Capucho & Oliveira, 2005.

C'est donc à l'intérieur de ce système que les processus d'intercompréhension pourront être compris, directement liés à des situations d'interaction multilingue, comme l'explique le schéma ci-dessous ⁽⁷⁾ :



Lors de la rencontre entre des langues différentes, des processus d'intercompréhension sont mis en œuvre par des individus, visant la co-construction du sens. Ces processus sont possibles grâce à mobilisation de savoirs et de savoir-faire à partir de facteurs d'ordre cognitif (qui rendent possible l'accès à des données préalablement stockées), de facteurs d'ordre émotionnel (qui déterminent l'adhésion et l'effort personnel de mobilisation de ces savoirs et savoir-faire) et d'ordre stratégique (qui permettent le transfert de données d'une langue à l'autre, l'interaction entre les dimensions et, par là, la création d'hypothèses et d'inférences). D'autre part, le développement de ces processus va nourrir les trois dimensions d'éléments nouveaux et permettre le développement de la compétence elle-même.

C'est ce mode de fonctionnement que l'on retrouve spontanément (j'oserai dire « naturellement ») chez certains individus, quand ils se trouvent face à une langue inconnue ou méconnue. Il s'agit, en effet, « d'un vécu banal et quotidien pour des acteurs bien réels, attesté au long de l'histoire [...] » (Grin, 2008 : 18). Blanche Benveniste (2008) cite le cas de Christophe Colomb, et tout chercheur en intercompréhension pourra rapporter des répliques de beaucoup de profanes à qui on essaie d'expliquer ce que c'est l'intercompréhension : « Mais c'est ce que je fais toujours quand je suis dans un pays étranger ». Comme l'affirme encore Tyvaert (2008 : 274), « [l']intercompréhension se présente finalement comme une méthode naturelle, qui met en forme des habiletés sémiotiques latentes que sait mobiliser, plus ou moins bien, tout sujet parlant quand il migre d'un espace linguistique à un autre ».

Une méthodologie de l'intercompréhension ne viserait ainsi qu'à faire apprendre aux gens ce qu'ils sont déjà capables de faire lors de la **rencontre entre deux langues**, rejoignant simplement une linguistique populaire basée sur le sens commun et le vécu des personnes. En situation d'interaction exolingue, les individus sont appelés à **co-construire du sens** avec leurs interlocuteurs, tout en visant les **usages pragmatiques** du discours, soit tout simplement pour s'orienter et survivre dans le contexte où ils se trouvent, soit pour communiquer avec les autres. On

(7) Ce schéma reprend la proposition parue en Capucho & Pelsmaekers (2008), tout en la reformulant légèrement.

retrouve ainsi, en situation naturelle, la définition que nous avons donnée pour l'intercompréhension. Par conséquent, il faudra que l'on s'interroge sur ce qui caractérise ce processus naturellement mis en œuvre dans des situations réelles, de façon à pouvoir établir une méthodologie efficace pour l'intercompréhension qui puisse développer les capacités existantes et les rentabiliser au maximum. Comme je l'ai mentionné ci-dessus, le mode fonctionnement de la compétence discursive peut y apporter quelques réponses.

3. Intercompréhension entre langues proches vs intercompréhension au-delà de la proximité linguistique

En effet, face à une langue inconnue (ou méconnue) le sujet va mobiliser simultanément les données des trois dimensions de façon à pouvoir (re)construire du sens. S'il s'agit d'une langue proche, il s'appuiera sur les ressemblances (ou identités) lexicales, ce qui, en combinaison avec les données provenant de la dimension textuelle et de la dimension situationnelle, lui permettra un accès assez facile au sens. Selon Castagne (2004), du moment que 70% des éléments lexicaux peuvent être identifiés sans peine, la « compréhensibilité » de la langue-cible devient possible, ce qui explique donc que, « par exemple, les francophones qui voyagent en Italie, même s'ils n'ont jamais suivi de leur vie une minute de cours d'italien, « devinent » facilement le sens de nombreuses pancartes et affiches, et peuvent sans trop d'efforts saisir des bribes, voire davantage, des conversations de leurs voisins de compartiment s'exprimant en italien » (Grin, 2008 :18).

Cette possibilité est ancrée sur des capacités de transfert, couvrant les cinq types présentés par Meissner (2008 : 246), que nous plaçons au croisement de la composante stratégique et de la composante cognitive de la compétence discursive. Toutefois, ces transferts dépendent aussi des facteurs émotionnels qui peuvent bloquer les processus ou, au contraire les rentabiliser au maximum. Même si ces facteurs ne sont pas encore suffisamment étudiés dans ce contexte, je ferai l'hypothèse que la peur face à l'inconnu, face à l'étrangeté de la langue ou du contexte culturel serait le facteur négatif le plus important, alors que le désir d'appartenance, la motivation ou la familiarité du contexte situationnel joueraient une très forte influence positive. On voit alors la responsabilité de l'école dans ce contexte – on sait combien souvent le parcours d'apprentissage formel peut cultiver la peur par rapport aux langues (en les identifiant avec tout ce qui est difficile, compliqué, ennuyeux, pénible) ou, au contraire, ouvrir la voie à l'acceptation des obstacles et à la curiosité enthousiaste par rapport aux différences linguistiques et culturelles.

Mais nous nous interrogeons également sur ce qui se passe lors de la rencontre entre deux langues distantes ⁽⁸⁾, où la transparence lexicale est effectivement moindre. Le transfert inter-langues (cf. Meissner, 2008 : 246) n'est plus possible, et il faudra alors que le sujet mobilise davantage les données contenues dans les dimensions textuelle et situationnelle, notamment tout ce qui tient du paraverbal et du non-verbal. D'ailleurs, si l'on tient compte des résultats de la recherche en

(8) Est-ce que l'on peut parler de *langues distantes*, dans le contexte européen ? Certes, au-delà de la grande famille des langues indoeuropéennes, on en retrouve d'autres plus isolées, mais les influences réciproques au long des siècles font que, finalement, aucune langue européenne ne soit complètement « distante ». Serait-il alors préférable de parler de « langues moins proches » ? En tout cas, quand nous parlons d'intercompréhension, nous nous reportons au contexte des langues européennes, car effectivement la problématique en dehors de ce contexte nous semble autre, ne serait-ce que par les différences culturelles sous-jacentes.

communication présentés par Birdswhistell (1970), Mehrabian (1971) et plus récemment Le Roux (2002), déjà mentionnés ici, on comprendra que la part des éléments purement verbaux dans l'intercommunication est suffisamment réduite pour qu'une centration sur les autres éléments puisse aider à résoudre un certain nombre de problèmes. De plus, et simultanément à cette centration sur des données qui ne sont pas uniquement (ou purement) linguistiques, le transfert proactif (Meissner, *ibid.*) peut être possible, à partir d'une langue pont, c'est-à-dire une langue étrangère déjà connue de l'apprenant qui soit « proche » de la langue-cible.

Ces deux perspectives sont à la base des deux grandes tendances en recherche et en application(s) qui se développent actuellement (et qui correspondent, comme on peut bien le deviner, à la première et à la deuxième générations 1 et 2 déjà citées et à la troisième génération). Seront-elles opposées, voire inconciliables ?

Il faut tout d'abord rattacher ces deux perspectives aux objectifs que l'on établit pour une méthodologie de l'intercompréhension ; ces objectifs sont étroitement liés au niveau de compréhension à atteindre et, bien sûr, aux publics visés et aux finalités de l'apprentissage. Le premier groupe semble viser un plurilinguisme actif, plaçant les activités de réception dans un premier stade de l'apprentissage d'un groupe de langues proches et visant, le plus souvent, plus tard, le développement d'autres compétences, notamment les compétences de production. L'accent est ainsi mis sur un apprentissage lexical formel, sur la réflexion sur les « isomorphismes » rencontrés, sur les difficultés à surmonter et sur la mémorisation d'unités lexicales, de façon à atteindre un niveau de performance réceptive élevé. Au sein du deuxième groupe, ce n'est pas un apprentissage formel des langues qui est visé, mais tout simplement le développement de stratégies de compréhension plurilingue (un « apprendre à apprendre à comprendre ») qui permettrait d'atteindre un seuil minimal de réception dans toutes les langues européennes. On se place donc explicitement dans le cadre du développement de compétences partielles, telles qu'elles sont prévues dans le contexte du CECR.

Il ne me semble pas que ces deux tendances traduisent des perspectives opposées et inconciliables. Au contraire, les deux peuvent intervenir à des moments différents du parcours d'apprentissage individuel où elles viendront enrichir – à des niveaux différents – la construction de la compétence discursive du citoyen européen.

4. L'intercompréhension – quand et comment ?

Le besoin de placer aussi tôt que possible l'apprentissage des langues étrangères à l'école est aujourd'hui reconnu par les éducateurs de partout en Europe. Cependant, la question du choix de la langue étrangère se pose et, dans la plupart des pays, l'argument de l'utilité future de l'anglais dû à son expansion en tant que « langue de communication universelle » empêche presque totalement d'autres possibilités dans les différents systèmes éducatifs. Je ne reviendrai pas sur le débat autour de l'imposition monolingue de l'anglais⁽⁹⁾, mais j'insisterai fortement sur le besoin d'une approche plurielle des langues, telle que la perspective de l'*Eveil aux Langues* (cf. entre autres Candelier, 2003) ou le développement de l'intercompréhension entre langues proches (dans ses différentes possibilités d'application, dont le projet *Euro-mania* ou le projet *Chain Stories* constituent des exemples).

Ce premier contact avec les langues permettra de familiariser les enfants avec la

(9) Voir, à ce propos, Capucho, 2004.

diversité linguistique, d'éveiller leur curiosité par rapport aux autres qui leur ressemblent tout en étant différents – donc de prendre conscience de l'altérité – et, surtout, d'envisager l'apprentissage des langues comme une activité possible et plaisante. Et quand on pense à l'immense facilité qu'ont les enfants de jouer en contexte exolingue, sans que les différences linguistiques interviennent dans leur(s) joie(s) de se retrouver ensemble, on découvre à nouveau combien l'intercompréhension est ancrée, à cet âge-là, sur l'expérience du quotidien.

Introduire des pratiques de ce genre à l'école élémentaire sera sûrement une pratique préventive efficace par rapport à cette « pathologie » à effet désastreux que Tyvaert (2008 : 270) appelle « l'allergie aux langues ». À la suite de ces premières expériences d'intercompréhension, les facteurs émotionnels concernant l'apprentissage des langues se trouveront positivement développés, car l'enfant aura appris à accepter la diversité linguistique, aura développé des compétences interculturelles et pourra donc envisager la pluralité linguistique comme un phénomène naturel. Sa compétence discursive sera bâtie, dès le début de sa scolarisation, sur des connaissances plurilingues, créant le terrain propice à son développement harmonieux dans l'avenir.

Il sera alors possible de mettre en œuvre des processus d'intercompréhension plus systématiques lors de l'introduction formelle d'une Langue 2, visant le développement efficace de la compétence de compréhension en langue-cible, de la compétence d'interaction plurilingue ou même l'apprentissage simultané de plusieurs langues proches. La composante stratégique qui aura été développée auparavant permettra de mobiliser efficacement des stratégies de découverte et de transfert lors de l'approche à toute nouvelle langue.

Cette composante stratégique pourra encore être renforcée par des pratiques d'intercompréhension entre langues européennes, au-delà de leur proximité, au moment de l'introduction d'une L3, ce qui correspond, dans beaucoup de pays européens à l'adolescence. Ce type de pratiques sera développé, d'une façon pionnière, dans le contexte du Projet GetAll, actuellement en phase de démarrage⁽¹⁰⁾. Il s'agit selon les mots de son coordinateur (*cf.* Hemming, 2007 : 57) de bâtir et tester une méthodologie radicale fondée sur les différentes façons que les gens ont toujours suivies pour apprendre des langues en situation autonome. Ainsi, dans le cadre de ce projet, et pendant le premier trimestre de l'année, proposera-t-on aux apprenants de réaliser un certain nombre de tâches dont la réussite dépendra de l'utilisation efficace de documents en sept langues européennes (allemand, français, espagnol, portugais, suédois, finnois et bulgare). L'enseignant deviendra alors pleinement ce que Tyvaert (2008 : 272) appelle « un accompagnateur de découverte des langues », permettant aux apprenants de mobiliser les stratégies les plus adaptées à chaque cas et les amenant à réfléchir aux démarches suivies. Comme l'affirme Hemming dans sa présentation du projet (*ibid.*)

They will be guided to discover, use and build their own learning strategies. They will be guided to authentic situated materials, rich in context, so as to be able to use previous familiarity and interest as reference. They will be concentrating on competences, not knowledge.

À la suite du premier trimestre, les apprenants réintégreront leur syllabus traditionnel et poursuivront l'apprentissage formel de la L3.

(10) Ce projet n'a pas été retenu dans le cadre du financement européen, mais les partenaires ont décidé de le développer quand même dans le cadre des activités du réseau thématique Renter, qui débutera bientôt.

Lors de la phase initiale de cette approche, nous testerons l'hypothèse selon laquelle les apprenants qui participeront à l'expérience atteindront, à la fin de l'année scolaire, de meilleurs résultats que leurs collègues intégrés dans un cursus « normal ». Si les hypothèses se confirment, l'expérience pourra conduire, à moyen terme, à la diffusion de cette approche et à son application élargie dans des contextes institutionnels autres.

Finalement, à la suite du cursus scolaire traditionnel et dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, on pourra adapter l'une ou l'autre des deux approches en intercompréhension aux besoins spécifiques de chacun. En effet, il est possible d'envisager des cas pour lesquels un niveau de (inter)compréhension minimal sera nécessaire, d'autres où les processus d'intercompréhension viseront un seuil de compréhension élevé (impliquant l'acquisition de savoirs lexicaux et syntaxiques plus profonds) et d'autres encore où l'apprenant visera l'apprentissage précis et complet (comprenant compréhension, production, interaction et médiation) d'une nouvelle langue. En tout cas, à ce moment-là, si les apprentissages intérieurs ont été pleinement positifs, si l'individu a réussi à détruire les barrières qui souvent nous séparent des langues, s'il a réussi à effacer la peur de l'inconnu, il sera à même de développer d'une façon autonome une approche plurilingue plus étendue. Et l'on revient encore au sens commun et aux expériences « naturelles » des voyageurs qui sont capables de construire du sens dans tout environnement exolingue.

Pour ceux dont le parcours d'apprentissage a créé cette funeste « allergie aux langues » déjà mentionnée, l'intercompréhension pourra servir de « antihistaminique » efficace. Le développement d'activités d'intercompréhension visant la compréhension minimale des langues européennes (au-delà de leur proximité) pourra développer la conscience linguistique et atténuer la peur des langues. À ce niveau, on visera surtout la prise de conscience qu'aucun texte n'est absolument opaque, du moment que l'on mobilise des savoirs encyclopédiques, des savoirs textuels et que l'on utilise stratégiquement des informations provenant du paraverbal ou du non-verbal (y compris les aspects iconiques d'un texte et les illustrations ou formats visuels) ou que l'on repère des « isomorphismes » lexicaux ou syntaxiques par rapport à la langue maternelle ou à une langue pont. Le but sera ainsi d'atteindre une certaine familiarité avec la diversité linguistique, de détruire des préjugés provenant d'apprentissages et d'approches antérieurs et de, finalement, faire faire ce que beaucoup font d'une façon naturelle. Le Projet EU&I⁽¹¹⁾ est un exemple de ce que l'on peut développer auprès de ce type de public(s).

5. Les priorités aujourd'hui

Presque deux décennies après l'introduction explicite de l'intercompréhension dans le cadre de la didactique des langues, un long chemin de réflexion théorique a été parcouru. La publication récente de deux ouvrages rassemblant des contributions majeures des chercheurs européens témoigne du travail réalisé et ouvre des perspectives pour l'avenir⁽¹²⁾. Cependant, et au-delà de l'approfondissement des travaux portant sur la notion elle-même – visant la stabilisation de sa (ses) définition(s) et la description détaillée du fonctionnement des composantes internes de la compétence discursive à partir d'études spécifiques en linguistique cognitive et en neurolinguistique et des recherches empiriques menées à large échelle –, un axe

(11) Cf. www.eu-intercomprehension.eu.

(12) Je rapporte aux deux ouvrages abondamment mentionnés dans ce travail, Capucho, Alves de Paula Martins, Degache & Tost (org), 2007 et Conti & Grin (dir), 2008.

de recherche me semble devoir être spécifiquement développé : celui de la (des) méthodologies sous-jacente(s) aux différentes applications, y compris la problématique de l'évaluation de l'intercompréhension.

Toute introduction de nouveaux concepts ou de nouveaux instruments dans le monde de la didactique court le risque de se voir accompagnée d'une régression méthodologique. Ainsi, lors de l'introduction des ordinateurs dans la classe de langue étrangère, avons-nous souvent remarqué un retour aux approches de type behavioriste (sous la forme d'exercices structuraux, en dehors de tout contexte), alors que l'on prétendait déjà avoir dépassé ce paradigme et que l'on cherchait à construire une compétence communicative. Il ne faut donc pas que l'introduction d'activités d'intercompréhension réintroduise des pratiques et des objectifs qui nous semblent dépassés. Souvent, la tentation d'une hyper-centration lexicale peut guetter les praticiens, réduisant la compréhension à une simple reconnaissance d'éléments lexicaux isolés. Dans une présentation récente lors du Colloque Euro-mania, Elisabetta Bonvino ⁽¹³⁾ rapportait que, lors des activités d'intercompréhension, les stratégies *bottom-up* semblaient prévaloir en détriment des stratégies *top-down*. Ce fait semble contrarier ce qui serait attendu dans de telles situations, où les processus d'inférence devraient jouer un rôle important (*cf.* Tyvaert, 2008 : 257). Ne serait-ce pas dû au type d'exercices et aux démarches proposées ?

Meissner (2008 : 240) affirme, par ailleurs, qu'une démarche constructiviste intégrée à la méthodologie de l'intercompréhension pourra favoriser des processus plus complexes d'intercompréhension. En effet, alors que les démarches inductives ou déductives confrontent l'apprenant avec des séries de « régularités inter-langues », l'approche constructiviste vise l'activité cognitive de l'apprenant : « les stimulus pertinent selon la voie constructiviste [...] ne s'arrêtent pas à une "logique déduisant ou induisant" opérant avec des schémas de langue fournis par l'extérieur (enseignant, manuel...), mais demandent, dès le départ, des activités de l'apprenant » (Meissner, *ibid.*). On atteindrait là des processus complexes qui conduiraient à des opérations bien plus profondes. Mais la plupart des applications existantes mettent-elles vraiment en œuvre une démarche constructiviste ou reviennent-elles sur des démarches bien plus classiques ?

D'autre part, les pratiques d'intercompréhension devraient également garder toujours une place à l'approximation, évitant « d'exiger de l'intercompréhension inter-linguistique ce qui n'est pas réalisé par l'intercompréhension intralinguistique » (Tyvaert, 2008 : 252). Dans ce sens il serait utile de revisiter les travaux sur l'approche globale, développés autour des années 1980 par Gérard Vigner, Sophie Moirand ou Denis Lehmann, où l'on retrouvera les principes d'une méthodologie de la lecture en langue étrangère mettant en relief le rôle des hypothèses de lecture et la hiérarchisation indispensable des éléments porteurs d'informations, visant la (re) construction du sens. De plus, des travaux sur la progression des capacités *intercompréhensives*, y compris la description de niveaux et de profils me semblent aussi urgents. Il serait alors possible d'envisager le développement différencié des activités selon les besoins spécifiques des apprenants en telle ou telle langue.

Un troisième axe de réflexion me semble également urgent : la question des instruments et des formes d'évaluation. Si de nombreux spécialistes sont d'accord pour séparer intercompréhension et traduction ⁽¹⁴⁾, l'évaluation de la première ne

(13) *Cf.* Bonvino, E., Caddeo, S et Pippa S. (à paraître), *Dynamiques entre l'écrit et l'oral dans l'intercompréhension*, Actes du Colloque Euro-mania, Toulouse.

(14) « [O]n semble s'accorder, au moins, sur ce que l'intercompréhension n'est pas : elle est bien distinguée des activités de traduction », Castellotti, 2007 : 571-572.

devra pas passer par des activités mettant en jeu la deuxième. Et si l'intercompréhension est définie comme la capacité de faire un usage pragmatique de la co-construction du sens, c'est au sein de cet usage qu'il faudra l'évaluer. Or, justement, très peu d'applications prennent en compte ce fait...

Les grandes priorités d'aujourd'hui concernent également l'information et la formation. Il faudra que l'intercompréhension sorte de l'espace clos du monde de la recherche universitaire ou des projets européens et entre dans l'univers du quotidien des gens, là d'où elle est, finalement, issue. La reconnaissance institutionnelle (au niveau des « décideurs », tout comme au niveau des contextes scolaires d'enseignement/apprentissage des langues) et l'application généralisée d'une méthodologie de l'intercompréhension restent à bâtir. Même si, comme l'affirme Grin (2008 : 25), l'insertion institutionnelle de l'intercompréhension « ne suppose aucunement l'abandon de l'enseignement des langues tel qu'il est habituellement conçu, et visant aussi au développement des compétences productives », il faut être conscient de la « révolution » qu'elle pourra apporter dans les pratiques habituelles des classes de langue et surtout de la menace qu'elle peut constituer par rapport à la tendance du « tout à l'anglais ». Le travail d'information institutionnelle, d'argumentation sur le terrain, de démonstration des possibilités d'application concrète et des avantages politiques et éducatifs reste à faire.

Toutefois, la reconnaissance institutionnelle devra encore être nécessairement accompagnée d'une formation élargie des enseignants de langue – ils seront les agents immédiats du changement souhaité. Pour accepter le changement, il faut connaître et essayer, il faut se familiariser avec l'innovation, et surtout se sentir sûr par rapport à la méthodologie que l'on applique. Faire entrer l'intercompréhension dans la classe suppose donc tout un travail de formation sur le terrain. Et bien que quelques expériences dans ce sens aient été réussies (*cf.* Andrade & Araújo e Sá, 2008 et Degache, 2008) ce travail, lui aussi, est encore à développer pleinement.

6. L'intercompréhension est-elle une mode ?

Toute la réflexion que je viens de développer permettra ainsi de donner une (triple) réponse clairement négative à ma question initiale :

Non, l'intercompréhension n'est pas une mode car elle est ancrée sur des pratiques réelles, « naturelles » des individus depuis des siècles.

Non, l'intercompréhension n'est pas une mode puisqu'elle suit l'expérience spontanée des gens, même si souvent les approches scolaires semblent contrarier (et empêcher) le développement harmonieux et la mobilisation efficace d'une compétence plurilingue.

Non, l'intercompréhension ne peut pas être une mode, si nous souhaitons que la construction d'une Europe plurilingue se fasse, si nous souhaitons que la diversité multilingue et multiculturelle devienne vraiment une priorité dans l'espace où nous vivons.

Reste encore le défi qui est posé à tous les chercheurs et à tous les praticiens qui y croient, de le prouver dans les années à venir.

Bibliographie

- ANDRADE, A.I. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2008) : « Intercompréhension et formation des enseignants : parcours et possibilités de développement », in Conti, V. & Grin, F. (dir), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg : Georg Editeur, pp. 277-298.
- AUCLIN, A. (1991) : « Le bonheur conversationnel : fondements, enjeux et domaines », in *Cahiers de Linguistique française*, 12, Université de Genève, pp. 103-126.
- (1996) : « Du texte à la compétence discursive : le diagnostic comme opération emphatico-inductive », in *Cahiers de Linguistique Française*, 18, Université de Genève, pp. 339-355.
- BIRDSWHISTELL, R. L. (1970) : *Kinesics and Context : Essays on Body-Motion Communication*, London : Allen Lane.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2008) : « Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes ? », in Conti, V. & Grin, F. (dir), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg : Georg Editeur, pp. 33-51.
- CANDELIER, M. (dir) (2003) : *Evlang- l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- CAPUCHO, F. (2002) : « The role of intercomprehension in the construction of European citizenship », in *Foreign Languages Teaching Journal* 4, vol XVII. Sofia : University of Sofia, pp. 12-22.
- (2004) : « Línguas e identidades culturais : da implicação de políticos e (socio)linguistas », in Da Silva Fábio L. & Kanavillil Rajagopalan (orgs), *A linguística que nos faz falhar*, Unicamp : Parábola Editorial : São Paulo, pp. 83-87.
- (2008) : « Intercompreensão – da recepção multilingue à interação multilingue. Implicações da Intercompreensão para a Educação Plurilingue », in Silva e Silva, M. & Silva, J. (Org.), *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>.
- 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*, Vilnius : Lietuviu Kalbos Instituto Leidykla, 2004 (em colaboração com Isa Cox), pp. 87-91.
- CAPUCHO, F. & OLIVEIRA, A. M. (2005) : « Eu & I – On the Notion of Intercomprehension », in MARTINS Adriana (éd) *Building Bridges : European Awareness and Intercomprehension*, Viseu : Universidade Católica Portuguesa , pp. 11-18.
- CAPUCHO, F., ALVES, A., MARTINS, P., DEGACHE, Ch. & TOST, M. (org.) (2007) : *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa : Universidade Católica.
- CAPUCHO, M. F. & PELSMAEKERS, K. (2008) : « Au-delà des familles de langues : le projet EU&I », in *Langues Modernes*, 1/2008, Paris : APLV, pp. 75-80.
- CASTAGNE, E. (2004) : « Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues étrangères européennes », in Castagne, E. (éd.), *Intercompréhension et inférences. Intercomprehension and inferences. Actes du Colloque International EUROSEM. Reims 2003. Premières journées internationales*

- sur *l'Inter Compréhension Européenne*, Reims : Presses Universitaires de Reims, pp. 91-116.
- CASTELLOTTI, V., (2007) : « L'intercompréhension est elle soluble dans l'éducation plurilingue ? », in Capucho F., A. Alves P. Martins, Ch. Degache & M. Tost (org.), (2007), *Diálogos em Intercompreensão (2ª edição – CdRom)*, Lisboa : Universidade Católica, pp. 571-584.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- DEGACHE, CH. (2008) : « Concevoir un dispositif de formation en ligne de formateurs à la compréhension et à l'interaction plurilingues », in Conti, V. & Grin, F. (dir), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg : Georg Editeur, pp. 299-322.
- GRIN, F. (2008). « Pourquoi l'intercompréhension ? », in Conti, V. & Grin, F. (dir), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg : Georg Editeur, pp. 17-30.
- HEMMING, E. (2007). « The Book Project "GuidE To ALL Languages – GETALL" », in Capucho, F., A. Alves, P. Martins, Ch. Degache & M. Tost (org.) (2007), *Diálogos em Intercompreensão. (2ª edição – CdRom)*, Lisboa : Universidade Católica, pp. 57-66.
- LE ROUX, J. (2002). « Effective educators are culturally competent communicators », in *Intercultural Education*, vol. 13, n° 1, p. 43.
- MEISSNER, F.-J., (2008) : « La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage », in Conti, V. & Grin, F. (dir), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg : Georg Editeur, pp. 229-250.
- MEHRABIAN, A. (1971): *Silent Messages*, Belmont, California : Wadsworth.
- MELO, S. & SANTOS, L. (2007) : « Intercompréhension(s) : les multiples déclinaisons d'un concept », in Capucho F., A. Alves P. Martins, Ch. Degache & M. Tost (org.) (2007), *Diálogos em Intercompreensão (2ª edição – CdRom)*, Lisboa : Universidade Católica, pp. 597-628.
- PENCHEVA, M. & SHOPOV, T. (2003) : *Understanding Babel*, Sofia : St. Kliment Ohridski University Press.
- ROULET *et al.* (2001) : *Un Modèle et un Instrument d'Analyse de l'Organisation du Discours*, Peter Lang Publishing, Berne.
- TYVAERT, J.-E. (2008) : « Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension », in Conti, V. & Grin, F. (dir), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg : Georg Editeur, pp. 251-276.