

« Intercompréhension(s) : repères, interrogations et perspectives »

La notion d'Intercompréhension (désormais IC), présente plusieurs facettes. Elle peut se rapporter au potentiel inné que tout sujet est en mesure de convoquer dans l'une des actualisations possibles de la compétence communicative plurilingue et interculturelle telle que définie par le CECR. Elle peut également se référer à des pratiques communicatives séculaires, socialement répandues dans certaines situations de contact de langues. Elle peut encore, selon des positionnements didactiques et des alternatives éducatives plus récents, développer et propager le plurilinguisme à l'intérieur d'un programme de politique linguistique.

En tant qu'acte communicatif à proprement parler, l'IC englobe diverses acceptions : la capacité à comprendre un texte (oral ou écrit) dans une langue inconnue mais, éventuellement, apparentée à une ou plusieurs autre/s présente/s dans le répertoire langagier de l'individu ou, dans sa version interactionnelle, la compréhension croisée qui s'établit entre locuteurs qui, par choix ou par défaut, s'expriment chacun dans une langue (parente ou pas) tout en étant capables de comprendre celle de leur interlocuteur. Lorsque ces capacités et compétences communicatives deviennent objets d'apprentissage, le facteur « parenté linguistique » reste très rentable pédagogiquement parlant car il assure une progression rapide. C'est sans doute pour cette raison qu'au niveau des projets de recherche et des dispositifs réalisés dans le cadre de la Didactique de l'IC, les premiers qui ont vu le jour et les plus nombreux restent ceux de nature intra et inter-familiale (par exemple, visant la compréhension de langues romanes chez un public romanophone, dans le premier cas, ou pour des sujets germanophones dans le deuxième). A ces deux variantes d'IC il faut au moins en rajouter une 3^{ème}, ultérieure et « transfamiliale » car au-delà des liens « génético-typologiques » rapprochant la/les langue/s source et la/les langue/s cible, comme celle dont se réclame le projet Eu&1. Malgré leurs spécificités de mise en œuvre pédagogique, ces différentes versions de la démarche intercompréhensive partagent des principes communs qui questionnent des paradigmes et repères didactiques profondément et solidement enracinés :



- les habiletés langagières sont abordées de façon dissociée en privilégiant celles de nature intellectuelle vs une approche maximaliste de l'apprentissage des langues ;
- les connaissances et habiletés préalables de l'apprenant, notamment langagières sont valorisées et sollicitées. L'apprenant n'est pas considéré comme une *tabula rasa*, démarrant à zéro lorsqu'il s'engage dans un nouvel apprentissage linguistique ;
- la parenté typolinguistique est, le cas échéant, (re)valorisée et considérée comme un levier pédagogique au lieu d'une source d'erreur ou de dévalorisation de la situation didactique en jeu ;
- l'appréhension intégrée, intégratrice, plurielle et dialectique de la didactique des langues, remplace une vision compartimentée et étanche des enseignements linguistiques formels ;
- la compréhension n'est plus considérée comme une activité langagière passive mais, *a contrario*, active puisque apte à viser la construction du sens, sans cibler ni l'exhaustivité ni la perfection, et à gérer convenablement l'ambiguïté et l'approximation (dans son versant interactionnelle l'IC implique même un double exercice, l'effort de comprendre et de se faire comprendre ce qui appelle à une certaine éthique communicative).

Parallèlement à cet élargissement conceptuel, l'IC a gagné, au long de ces vingt dernières années, un terrain qui aujourd'hui lui est propre à la Didactique des Langues, au Plurilinguisme et à leurs domaines de recherche. Cette avancée, quantitative et qualitative, se reflète dans la productivité de la littérature et dans l'ampleur et variété de rencontres, manifestations et actions scientifiques internationales qui y sont consacrées comme l'organisation d'un Colloque International à Lisbonne en 2007 ou l'établissement de « méga » Réseaux de Coopération et Diffusion comme *Redinter* (www.redinter.eu, 2008-2011).

Qui plus est, l'IC commence à occuper une place considérable dans des formations internationales, initiales ou continues, offertes à des étudiants universitaires, des (futurs) enseignants généralistes ou des spécialistes d'une seule langue. Souvent ces actions sont financées par l'Union Européenne pour ce qui est de notre continent (c'est le cas par exemple du Programme Intensif Erasmus « *Euroforma* » mis en place à l'IUFM de Toulouse le Mirail en avril dernier) ou par d'autres institutions nationales ou intergouvernementales comme la *Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France*, l'*Union Latine* ou l'*Agence Universitaire de la Francophonie* en ce qui concerne l'Amérique et l'Afrique romanophones. Certes, cette avancée suit un rythme inégal selon le pays mais elle est parfois marquée de faits symboliquement forts. Par exemple, lors du dernier salon des éditeurs, *Expolangues*, qui s'est tenu à Paris en février dernier et où l'invité d'honneur était la langue catalane, une table ronde fut exclusivement consacrée à la place occupée par le catalan dans les dispositifs intercompréhensifs développés en Europe depuis la fin du siècle dernier. Toujours cette année, à l'occasion de la dernière journée européenne des langues, célébrée le 30 septembre 2010 à Paris à l'initiative de l'*Observatoire Européen du Plurilinguisme*, l'IC a bénéficié d'un créneau propre au sein duquel des ateliers de sensibilisation ont été proposés au public en général ou à des collégiens.

De surcroît, l'IC semble avoir le vent en poupe si l'on s'en tient aux recommandations provenant des plus hautes instances internationales qui sont amenées à se prononcer en matière de politique linguistique et de plurilinguisme (*UNESCO*,

Conseil de l'Europe ou Union Européenne), et ce, aussi bien en tant que moyen préconisé pour l'intercommunication entre citoyens allophones que dans sa version d'approche plurielle assurant le développement de la compétence plurilingue et interculturelle. Cependant, ce climat international favorable se traduit rarement par la prise de mesures concrètes de la part des décideurs en éducation aux échelles nationales ou régionales. Sans une percée dans le monde éducatif et sans la diffusion sociale qui s'en suivrait, l'IC risque de rester cantonnée au seul monde académique des initiés. C'est précisément au niveau de cette jonction triangulaire que le plus grand effort reste à fournir, *i.e.* l'articulation nécessaire entre valeurs et politique linguistique à l'origine européennes d'une part, matériel didactique déjà développé, testé et cautionné par le travail des experts en IC, d'autre part, et, enfin, la *praxis* ou pratiques de classe. D'autant que pour la formation de multiplicateurs, de professionnels ou formateurs spécialisés en IC, nous disposons déjà de nombreuses expériences, études et même d'une plateforme *ad hoc* en libre accès, *Galapro* (www.galapro.eu).

En revanche le défi se situe plus au niveau du nécessaire éveil et ébranlement des consciences, il s'agirait en quelque sorte de convaincre les décideurs de plusieurs domaines – politique, politiques linguistique/éducative/formatrice, responsables des programmes de formation, d'édition, des ressources humaines, concepteurs de curricula, etc. – du fait que l'IC est essentiellement une faculté humaine innée et reste donc l'un des moyens les plus accessibles, sûrs et efficaces pour :

- apprendre à apprendre (tout au long de la vie),
- devenir un apprenant autonome,
- répandre le plurilinguisme,
- faciliter les échanges communicatifs multilingues dans notre monde globalisé (y inclus, évidemment, ceux qui sont générés dans le cadre des entreprises),
- sauvegarder la diversité et le patrimoine linguistiques de notre/nos continent/s gérer le multilinguisme de nos sociétés.

Le grand nombre de propositions reçues suite à l'appel à contributions sur cette thématique, ainsi que l'étendue intercontinentale représentée par la provenance des articles finalement retenus (de l'Europe et de l'Amérique du nord et du sud), sont la preuve que l'IC est devenue un sujet porteur presque « à la mode » qui s'est même « exporté » au-delà de la vieille Europe où elle vit le jour, en tant qu'objet de recherche, il y a 20 ans et qui commence aujourd'hui à renfermer des enjeux socio-éducatifs certes, mais également idéologiques et même économiques.

Lorsqu'en plein essor « intercompréhensif », nous avons sollicité la participation à ce n° 5 de la revue *Synergie Europe*, à vocation internationale, multi- et plurilingue, le but que nous nous étions fixé était de réussir à offrir un panorama suffisamment large qui, couvrant également des thématiques et problématiques parfois inédites ou peu abordées jusqu'à présent, permît d'envisager une mise en perspective de l'IC à court et à moyen termes. Cette projection se voulait à la fois réaliste et ambitieuse car inscrite dans une volonté claire et ferme d'intégrer l'IC dans les systèmes éducatifs pour que, ultérieurement et idéalement, les pratiques communicatives de type intercompréhensif s'installent et se répandent dans nos sociétés. Nous pensons avoir satisfait nos propres exigences.

D'une part, le panorama de l'IC offert dans ce numéro de *Synergie Europe* est vaste car, mise à part la provenance des auteurs, la diversité de l'ensemble concerne également :

- les différentes déclinaisons de la notion IC qu'on peut dénombrer au fil des articles (mode de communication « naturel », démarche d'apprentissage, option didactique et moyen de sauvegarde et promotion du plurilinguisme) ;
- les cycles éducatifs considérés, qui s'étendent depuis le primaire jusqu'à l'enseignement universitaire en passant par le secondaire ;
- les langues en jeu dans les différentes contributions qui, pour la première fois dans la littérature spécialisée dépassent la généalogie indo-européenne pour embrasser des langues sémitiques aussi bien en contexte exolingue qu'endolingue ;
- les variantes et combinaisons possibles d'IC considérées en tant que modalités d'accès au sens (versant réceptif ou interactionnel tant à l'écrit comme à l'oral) ;
- les situations didactiques relatées qui varient selon la filiation curriculaire de l'IC qui peut constituer un objet de formation à part entière ou, a minima, une valeur ajoutée intégrée dans les cours d'une langue donnée. Cette dernière, temporairement ne sera donc plus cible mais « pivot » suivant les liens typologiques existant entre la/ les langue/s de référence des apprenants « intercompréhensifs » et entre ces dernières et les idiomes ciblés.

D'autre part, l'ordre des sections de ce numéro révèle bien la progression thématique des problématiques qui y sont traitées, une symphonie *in crescendo* qui retrace l'esprit œcuménique et engagé que nous avons voulu pour ce monographique.

Ainsi, dans la section I intitulée *Pratique sociale et identité*, **Luc Biichlé** nous expose les résultats d'une étude empirique à travers laquelle et depuis un angle sociolinguistique, il analyse les représentations que se font de l'IC, spontanément et « naturellement » pratiquée, des Algériens, Marocains et Tunisiens habitant en France. Les déclarations recueillies, à partir d'une enquête de terrain conduite auprès de 150 migrants arabophones et/ou berbérophones, semblent varier en fonction du contexte et de l'identité que l'individu associe à ce dernier, et de diverses actualisations d'une même identité.

Dans la section II, *Apprentissage, formation, évaluation*, l'IC commence par être abordée, depuis une perspective psycholinguistique, en tant que capacité d'apprentissage langagier autonomisant. **Franz-Joseph Meissner** souligne que l'enseignement d'une langue par la voie intercompréhensive, ou tout simplement le recours aux stratégies sollicitant le potentiel latent des apprenants, constitue un défi non dépourvu d'écueils à cause des routines attitudinales depuis longtemps installées tant chez l'enseignant que parmi les élèves. C'est pourquoi, selon lui, devient nécessaire un guidage pédagogique proposant des mesures concrètes pour la gestion intercompréhensive de l'interaction enseignant-apprenants. Plus loin l'IC est considérée en tant qu'objet d'enseignement/apprentissage au cœur de formations et dispositifs multiples et variés dont les résultats en termes acquisitionnels peuvent, voire doivent, être évalués.

Encarnación Carrasco Perea, Jean -Pierre Chavagne et Martine le Besnerais nous proposent un regard croisé de leurs formations universitaires (en IC romane) respectives dispensées, depuis des années, en France et en Espagne.

Ces membres de la « Saga des Galas » (projets *Galatea*, *Galanet* et *Galapro*) se sont attelés à mettre en évidence les constantes et les variantes de leurs formations, ancrées dans des réalités curriculaires différentes et soumises à des contraintes logistiques variées. L'objectif de cette analyse contrastive étant d'offrir des repères à des futurs formateurs en IC et, le cas échéant, à des décideurs en matière de curricula universitaires.

Maria Teresa Garcia Castanyer et **Eulàlia Vilaginés Serra**, quant à elles, nous présentent un projet qui, depuis l'université de Barcelone en Espagne et dans la lignée d'*EuRom4*, propose l'entraînement simultané de la compréhension écrite en plusieurs langues romanes durant une quarantaine d'heures, dispositif qui sera bientôt proposé à des apprenants de galicien, occitan et roumain.

Depuis l'Argentine **Ana Cecilia Pérez** et **Silvana Marchiaro** décrivent et évaluent les formations en IC romane que leur équipe d'enseignants-chercheurs *InterRom*, a mises en place tant en présentiel qu'à distance et médiatisées par ordinateur dans différentes filières universitaires afin, notamment, de contrecarrer la perte progressive d'espaces de formation dont les langues néolatines souffrent dans ce pays du cône sud américain.

Marie-Christine Jamet quant à elle, nous offre un travail approfondi sur l'évaluation des compétences réceptives à l'issue d'un parcours se réclamant de l'approche intercompréhensive, problématique très peu présente dans la littérature spécialisée mais nécessitant, pourtant, une réflexion collective et un traitement spécifique à l'aide de descripteurs, outils et certifications *ad hoc*.

Enfin, c'est dans la section III, *Intervention, Insertion, Diffusion*, que la dimension socio-éducative, politique et même idéologique de l'IC, en tant qu'action en faveur de la diversité linguistique et de la promotion du plurilinguisme, est prise en considération. Pour mettre en place une intervention éducative élargie la formation de formateurs devient un prérequis indispensable, bien qu'insuffisant, elle se trouve incluse et finement analysée dans ce troisième volet.

Maria Filomena Capucho met en exergue la nécessité de « passer à l'action » en matière d'IC, d'investir dans une démarche interventionniste visant l'élargissement de sa mise en œuvre dans la société dans laquelle, affirme-t-elle, l'approche intercompréhensive n'a pas encore accompli son rôle en tant que forme d'intervention concrète dans la construction d'un espace plurilingue.

Continuant dans le sillon de la diffusion de l'IC, **Pierre Escudé** et **Pierre Janin** s'interrogent à propos de son intégration curriculaire et y décèlent deux obstacles majeurs : l'étanchéité des enseignements linguistiques formels et le mirage de la langue unique pour résoudre les problèmes de communication de notre monde globalisé. Pour eux, il s'agit de bâtir, autour de l'IC, des pédagogies nouvelles et efficaces pour montrer qu'elle peut faire évoluer positivement les structures éducatives intégrant le plurilinguisme et l'éthique de respect mutuel qu'elle implique.

Christine Reissner, souligne à son tour que l'IC peine à être intégrée dans un cadre institutionnel et explore ce phénomène tout particulièrement dans le contexte allemand en prenant comme référence la méthode *EuroCom* déclinée pour trois

familles de langues (germaniques, romanes et slaves). En tant que clé de voûte indispensable bien que non suffisante de l'institutionnalisation de l'IC se trouve la formation d'experts, de professionnels de l'enseignement, de formateurs.

Dans ce domaine, **Maria Helena Araújo e Sá, Maddalena de Carlo et Silvia Melo-Pfeifer** s'intéressent à la communication pédagogique médiatisée par ordinateur au sein des échanges entre sujets en formation et tuteurs engagés dans les tâches de la plateforme Galapro. Elles cherchent à dégager les comportements communicatifs des tuteurs capables de contribuer au développement professionnel des formés à travers, notamment, la pratique d'une réflexion soutenue et la conscience critique à l'égard d'une éducation linguistique orientée vers l'intercompréhension.

Egalement intéressée par les apports d'une réflexion planifiée et finalisée, **Yasmin Pishva** analyse les effets de l'intégration d'une démarche réflexive à la formation des formateurs en didactique de l'IC et plus particulièrement, au niveau de la prise de conscience, de la part des formés, de leur bagage langagier plurilingue, de la compétence d'intercompréhension qu'ils sont en train de développer et de leurs nouveaux savoirs professionnels en jeu.

La rubrique « **Carte blanche** », cède la parole aux praticiens :

D'abord, **Armando Trinidad Aguilar de León** nous décrit un atelier de compréhension écrite du français dans lequel, en adoptant une approche discursive, il propose à ses élèves adolescents des documents en diverses langues romanes (du galicien à l'italien).

Argyro Moustaki quant à elle se centre sur des étudiants en master, hellénophones, qui, pour aborder la compréhension simultanée de plusieurs langues germaniques convoquent leur bagage langagier dans leur ensemble : le grec comme langue maternelle plus l'anglais et le français comme langues étrangères apprises.

Dans l'orientation décidément prospective de ce numéro, nous avons tenu à recueillir la voix d'une haute instance éducative, perspective pour laquelle nous avons interviewé **Neus Lorenzo**, chef des services linguistiques du Département d'Education du gouvernement autonome catalan ou Generalitat. Elle nous a exposé les principales lignes directrices de la politique linguistique de l'institution qu'elle représente en précisant la place et le rôle octroyés à l'IC dans une région européenne comme la Catalogne officiellement bilingue, multilingue dans les faits et dans laquelle les pratiques intercompréhensives font depuis longtemps partie du quotidien.

Pour clore ce numéro nous avons demandé à **Daniel Coste** que, dans la postface, il porte son regard d'expert de la *Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe* sur ce monographique et sur l'Intercompréhension dans son ensemble, domaine didactique et scientifique qu'il a suivi sans y avoir été jamais directement impliqué, double qualité, donc, qui a rendu possible un examen de l'IC à la fois éclairé, distancé, incitatif et résolument tourné vers l'avenir.