

## De la didactologie des langues et des cultures à l'intercompréhension



**Filomena Capucho**

Université Catholique Portugaise, Portugal

fcapucho@gmail.com

Reçu le 22-08-2012 / Accepté le 16-01-2013

### Résumé

Quand une chercheuse ou un chercheur se pose, un jour, la question « Comment en suis-je arrivé(e) là ? », dans un nuage de souvenirs, il revoit des visages, des moments, des textes qui, sans qu'il ne s'en soit aperçu, ont marqué une voie, sa voie. Et soudain, ce qui était diffus et inconscient devient clair et évident. C'est bien grâce à ces gens (ses maîtres), grâce à ces moments essentiels, grâce à ces textes qu'un jour il/elle a lus, qu'il/elle en est arrivé(e) LÀ ! Ce texte sera ainsi un compte-rendu, en forme de récit, de mon trajet. Une histoire de rencontres personnelles et théoriques, de carrefours, de croisements, dont l'influence est perceptible dans ma recherche et dans les résultats qui en découlent. Ou... le trajet de la didactologie des langues et des cultures à l'Intercompréhension.

**Mots-clés** : didactologie des langues et des cultures, linguistique appliquée, intercompréhension

### Da didactologia das línguas e das culturas à intercompreensão

#### Resumo

Quando um(a) investigador(a) se coloca, um dia, a pergunta “Como é que cheguei lá?”, numa nuvem de memórias, vê rostos, momentos, textos, que, sem que se tenha dado conta, marcaram um caminho, o seu caminho. E, de repente, o que era difuso e inconsciente torna-se claro e óbvio. Foi graças a essas pessoas (os seus Mestres), graças a esses momentos essenciais, graças aos textos que um dia ele/ela chegou LÁ! Este texto conta, assim, em forma de narrativa, o meu trajeto. Uma história de encontros pessoais e teóricos, de cruzamentos, de interseções, cuja influência é evidente na minha pesquisa e nos resultados que se seguiram. Ou... o caminho da Didactologia das Línguas e das Culturas à Intercompreensão.

**Palavras-chave**: didactologia das línguas e das culturas, linguística aplicada, intercompreensão

## From didactology of languages and cultures to intercomprehension

### Abstract

When a searcher asks, one day, the question “How did I get there?”, in a cloud of memories, she/he sees faces, moments, texts that, without realizing, marked a path, his/her own path. And suddenly, what was diffuse and unconscious becomes clear and obvious. It was thanks to these people (his/her Masters), thanks to these essential moments, thanks to the texts read one day, that he/she arrived THERE! This text will account, in narrative form, my way. A story of personal and theoretical encounters and intersections, whose influence is evident in my research and in the results that followed. Or...the path from Didactology of Languages and Cultures to Intercomprehension.

**Keywords:** didactology of languages and cultures, applied linguistics, intercomprehension.

### 1. Introduction

Il était une fois...

Tout comme les récits traditionnels, mon histoire débutera ainsi, car l'histoire de toute science est, avant toute chose, l'histoire des gens qui la font. L'histoire de leurs vies, des rencontres souvent inattendues, des portes qui s'ouvrent, des voies qui leur sont offertes, des choix, des découvertes, des engagements. La mienne, elle est à la fois personnelle et collective puisque, d'un côté, ce que j'ai vécu est sûrement ce que d'autres ont vécu et, d'autre part, les personnages de mon récit sont communs à beaucoup d'autres histoires qui se sont déroulées au Portugal dans les décennies qui vont de 1975 à nos jours. Ce sont, en effet, des personnages de référence, qui ont guidé nos pas dans le domaine de la recherche (et de ses applications), qui ont marqué plus d'une génération, et qui nous ont aidé(e)s à grandir intellectuellement et personnellement, tout en apportant une base solide à nos travaux.

Mon récit débutera ainsi en 1974, essayant de caractériser tous les problèmes que, à l'époque, une jeune enseignante a dû affronter (et résoudre tant bien que mal). Il suivra un parcours initialement difficile, marqué par beaucoup de peines et de quelques joies, un parcours de découvertes et de réflexions solitaires, jusqu'en 1978-79, l'année-phare qui m'a apporté la première grande rencontre de ma vie professionnelle.

La décennie 1980 est remplie de nouveaux personnages, de nouvelles découvertes, d'enrichissements, d'expériences, de choix.

Les années 1990, elles, témoignent d'un engagement dans le domaine universitaire, de l'influence de nouveaux maîtres, des premières initiatives de recherche autonome, des premiers projets et... soudain, de la

découverte d'une notion tout à fait nouvelle, mais absolument cohérente par rapport au cadre théorique construit jusqu'à ce moment-là : l'intercompréhension<sup>1</sup>

Les sept premières années du XXI<sup>e</sup> siècle ont permis tout un foisonnement de recherches, d'applications expérimentales, d'innovations dans ce domaine précis.

Finalement, depuis 2007, il est venu le temps de la mise en commun, du partage, des discussions théoriques, du croisement de tendances, de la récolte de ce que les uns et les autres avaient semé.

Mon récit restera inachevé, car il sera ouvert sur un avenir dont nous rêvons et auquel nous faisons tous confiance. Et je crois que je pourrai le terminer encore à la manière des contes de fée de toujours : « ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants ».

## 2. Dans la jungle

Il était une fois une jeune universitaire de 18 ans, emballée depuis le début de son adolescence par Apollinaire, Breton, Aragon, Brel, Ferré, Ferrat, Moustaki, Barbara, Romain Rolland, Sartre, Simone du Beauvoir et bien d'autres noms. Au mois d'avril 1974, elle vécut un événement extraordinaire et bouleversant : la révolution des œillets<sup>2</sup>. Explosion de joie, liberté, fête, mais aussi toutes les incertitudes liées au nécessaire changement d'une société jusque-là fermée sur elle-même. En septembre, l'université de Porto, où la jeune fille devrait commencer sa troisième année de Philologie Romane, resta fermée pour restructuration. En décembre, alors que les portes de l'université restaient closes, une nouvelle éveilla son attention, soit l'ouverture de l'école à tous les Portugais. Cette nouvelle a provoqué le besoin urgent d'embaucher des enseignants. Pourquoi pas?, se dit-elle. Le 6 janvier 1975, elle signa son contrat comme enseignante de portugais et de français, à l'Ecole Industrielle et Commerciale de Matosinhos, dans la banlieue portuaire de Porto. Elle n'eut pas conscience, ce jour-là, que toute sa vie allait en être chamboulée.

Comme dans toutes les universités du Portugal, à l'époque, le cursus de Philologie était composé de disciplines dites « nobles », à savoir, la littérature et la linguistique. La pédagogie et la didactique des Langues étaient absentes et les cours de langue française se déroulaient dans d'immenses amphithéâtres bondés, où chacun des 180<sup>3</sup> étudiants luttait pour trouver une place. Heureusement que la jeune fille de notre histoire avait appris le français depuis son enfance, notamment à l'Institut français de Porto, et avait des contacts très étroits avec la France, où elle y passait tous ses étés depuis quelques années. L'enseignement universitaire ne lui a donc rien apporté au niveau de l'apprentissage de la langue, mais elle a pu construire ses compétences ailleurs. Et les

autres, comment ont-ils pu faire ?

C'est donc avec un mélange d'inconscience, de bonne volonté, d'espoir et d'ignorance sur le métier d'enseignant, qu'elle présenta son grand sourire à ses premières « victimes », bientôt devenues ses premiers « bourreaux »...

L'année 1974-75 fut inévitablement catastrophique. Sans aucune préparation pédagogique, sans aucune formation, la jeune fille, qui croyait naïvement qu'il suffisait d'aimer ses élèves et d'être gentille tout en essayant de leur enseigner le français (ou le portugais, ou la littérature), s'est vue lancée dans la jungle. A la suite d'innombrables mésaventures, de mille problèmes disciplinaires, de larmes et d'angoisses quotidiennes, son seul but, vers la fin de l'année scolaire, était simplement de survivre!

L'année se termina, enfin!, et notre héroïne (oui, à l'époque, survivre a été un acte de courage) s'est posé la question : « Que veux-tu faire de ta vie ? Veux-tu être prof ? ». Et malgré tout, malgré la jungle, ses incertitudes et sa souffrance, étonnamment, elle s'est dit « Oui, mais rien ne sera plus comme avant ». Priorités absolues : se former et s'affirmer.

### 3. Les maîtres et de grands noms

Une période de réflexion et de formation autonome suivit. Recherche à tatillons, solitaire, où ses uniques aides étaient les livres. Un des premiers qu'elle trouva, qu'elle lut et relut, était la traduction portugaise d'Hélène Gantier (1968, traduction 1974), « L'enseignement d'une langue étrangère ». Ces lectures l'aidèrent mais il fallait autre chose!

En 1978-79, enfin, alors qu'elle suivait encore son cours de *Licenciatura* à l'Université<sup>4</sup>, il fut possible d'entrer en stage pédagogique. Elle entra à l'École Industrielle et Commerciale de Vila Nova de Gaia (une autre banlieue de Porto), où elle fit la première grande rencontre de son parcours professionnel.

En effet, Madame Gabriela Ureña Prieto y était chargée de suivre le travail des stagiaires de français. Formée dans la grande tradition de la didactique française, elle avait suivi plusieurs stages de formation de formateurs organisés par le Crédif (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) ou le Belc (Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger). Sa bibliothèque, aux rayons remplis de journaux et de livres de spécialité, contenait un véritable trésor à ma disposition. C'est là que, pour la première fois, j'<sup>5</sup>ai feuilleté un numéro de « Le français dans le monde ».

Madame Ureña Prieto était pourtant une formatrice exigeante et dure. A la suite de l'observation de mon premier cours, que j'avais préparé minutieusement, montrant à mes élèves comment écrire

une lettre adressée à une institution, elle m'a dit sans ménagement : « Bon, Filomena, votre français est excellent et il y a des milliers de professeurs beaucoup moins compétents que vous. Mais si vous voulez vraiment devenir enseignante, il va falloir tout changer ». J'ai réagi, argumenté, voulant justifier mes stratégies, mais elle a été implacable : « Le bon prof n'est pas celui qui enseigne, mais celui qui aide les élèves à apprendre ». Une devise que j'utilise depuis ce jour-là auprès de tous les enseignants qui suivent mes formations.

En 1978-79, j'ai donc rencontré, à travers leurs textes, bien des noms qui, depuis, ne m'ont jamais quittée. Ils m'ont appris des notions essentielles comme celle d' « approche communicative » ou de « centration sur l'apprenant ». Avec Mme Ureña Prieto, ils m'ont appris le métier d'enseignante de FLE.

En 1980, alors que j'ai eu mon premier poste de titulaire, j'ai été nommée, moi-même, chargée de stages pédagogiques. Et j'ai ainsi commencé mon parcours de formatrice de formateurs. Priorité maximale : continuer ma formation continue pour pouvoir guider les jeunes enseignants dont j'étais responsable.

Ce parcours dura plus de deux décennies - tout d'abord comme formatrice à l'enseignement secondaire, puis au niveau de l'enseignement polytechnique, finalement à l'université - et il me permit de faire des rencontres essentielles au fil du temps. Tout d'abord, et toujours, à travers des écrits qui me furent précieux. Daniel Coste, Janine Courtillon, Eddy Roulet et leur « Un niveau seuil », Geneviève Zarate avec « Mœurs et Mythes » ou « Enseigner une culture étrangère », Robert Galisson dans « D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme », « Des mots pour communiquer » ou « D'autres voies pour la didactique des langues étrangères. », Sophie Moirand et « Situations d'écrit », Vigner, et « Du texte au sens », parmi beaucoup d'autres. Ce fut aussi le temps de vraies rencontres personnelles au cours de plusieurs formations organisées par l'APPF (Association Portugaise des Professeurs de Français) ou le BAL (Bureau d'action Linguistique) - Guy Achard-Bayle, Denis Lehmann, Bernard Moreux - et aussi de la découverte de collègues portugaises, plus directement liées à la recherche en didactique en France, comme Clara Ferrão Tavares.

Les années 1990 ont amené d'autres découvertes et d'autres rencontres. Tout d'abord, ce fut un nouveau carrefour dans ma vie : l'été 1990, à Lisbonne, je fis une rencontre décisive dans ma vie professionnelle, celle du Prof. Maria Emília Marques, qui en me posant un grand défi - devenir étudiante dans son *Mestrado* en Linguistique Appliquée à l'Université Nouvelle de Lisbonne<sup>6</sup> - m'ouvrit de nouveaux horizons, et devint, en même temps, mon Maître toujours admiré et respecté.

Le *Mestrado* fut ainsi un nouveau temps d'apprentissage qui me permit d'entrer dans l'univers de la rigueur scientifique et de m'intégrer dans une nouvelle communauté : celle des chercheurs. Pendant les séminaires et, plus tard, lors de la rédaction de ma thèse, je découvris encore de nouveaux noms et je fêtai mes retrouvailles avec d'autres- Jean-Michel Adam et Lita Lundquist, à travers leurs publications dans le domaine de la grammaire textuelle, Robert Galisson et sa notion de didactologie des langues et des cultures, Clara Ferrão Tavares et son travail sur le non-verbal. Ma thèse de *Mestrado*<sup>7</sup> - *O discurso e as vozes em publicidade teledifundida* (*Le discours et les voix en publicité télévisée*) - qui étudia les campagnes publicitaires de Renault, en France et au Portugal, en témoigne.

Le contact avec le monde de la recherche me permit aussi la découverte d'une notion innovatrice, qui, plus tard, m'a ouvert des portes alors insoupçonnées - l'« intercompréhension », en 1991, à travers la revue du même nom, publiée à l'Ecole Supérieure de Santarém, sous la direction de Clara Ferrão Tavares. Cette notion me parut alors tout à fait cohérente par rapport au cadre théorique multidisciplinaire où je me situais.

À la suite de mon *Mestrado*, il m'a semblé évident que je ne pourrai pas m'arrêter là et je me suis tout de suite inscrite en *Doutoramento*, toujours sous la direction de Maria Emília Marques. Son influence fut essentielle à mon choix épistémologique de base - la sociolinguistique contrastive - prenant comme centre de ma recherche le rapport entre langage et pouvoir dans le discours télévisé.

Une rencontre occasionnelle avec Eddy Roulet, lors d'un Colloque à l'Université de Porto, fut le centre d'un nouveau carrefour - en acceptant de devenir mon co-directeur de thèse, Eddy Roulet m'a permis d'entrer dans le monde de la recherche développée à l'Ecole de Genève, où j'ai pu trouver un modèle rigoureux et solide d'analyse de discours. A Genève, j'ai suivi les séminaires d'Antoine Auchlin et de Laurent Perrin, entre autres, et surtout j'ai avancé dans ma réflexion scientifique lors de nos innombrables discussions formelles ou informelles.

Ma thèse, présentée en 2000, fait encore écho aux travaux d'autres grands chercheurs francophones, notamment Foucault, Ducrot et Charaudeau.

#### 4. Et des projets...

En 1997, alors que j'avais déjà participé à plusieurs projets européens, l'idée d'en créer et d'en coordonner un, de façon à pouvoir mettre en application les savoirs pluridisciplinaires que j'avais construits au fil des années, m'apparut intéressante. Ainsi, au cours d'une Foire de projets, réalisée à Salamanca sous les auspices de la Commission Européenne, j'ai

monté la structure d'un nouveau projet visant la formation autonome assisté d'enseignants de langues à travers des activités de mobilité et d'observation analytique - *Echanger pour Changer*. Ce projet a été présenté lors de la session finale, et tout de suite, plusieurs collègues m'ont déclaré leur volonté d'y participer.

Ainsi, en mars 1998, un groupe hétérogène de chercheurs (linguistes, didacticiens, enseignants du secondaire), de huit institutions (le Pôle de Viseu de l'Université Catholique Portugaise, la Högskolan Kalmar - Suède, les Centros de Profesores y Recursos de Salamanca et de Vitigudino - Espagne, l'IUFM de Clermont-Ferrand - France, le Skårup Statsseminarium - Danemark, l'Université de Salzburg - Autriche et l'Université St. Kliment Ohridski - Bulgarie) a signé la candidature du projet, qui fut alors accepté. Le fait que ce groupe était complètement extérieur aux équipes déjà formées autour de l'intercompréhension<sup>8</sup>, nous a permis de construire une nouvelle approche de la notion, située dans le cadre de la formation d'enseignants, l'intégrant aux activités prévues dans les dossiers d'autoformation à utiliser par les professeurs dans le contexte d'une activité de mobilité qui leur permettrait le contact avec la réalité pédagogique, sociale et linguistique d'un autre pays de l'Union Européenne. On lit dans la présentation du projet :

*Les outils qui seront produits constitueront des 'modules diversifiés d'autoformation' qui guideront non seulement les activités du Formateur en mobilité, mais aussi la réflexion du collègue qui l'accueille (considéré, lui aussi, en situation de formation). Deux types de Dossiers sont ainsi prévus, concernant des domaines comme la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, la didactique des langues étrangères, les systèmes de formation d'enseignants (initiale et continue) en Europe et l'intercompréhension.*

Dans le cadre d'*Echanger pour Changer*, la dimension métacognitive fut, ainsi, privilégiée par rapport aux expériences vécues par les enseignants, qu'elles fussent professionnelles ou personnelles. Etant donné que les mobilités ont été organisées de façon à ce que chaque participant se déplaçât dans un pays dont il ne connaissait pas la langue, le module Intercompréhension(IC) a visé la réflexion sur les stratégies utilisées pour accéder au sens dans une langue inconnue, à partir du vécu quotidien dans le contexte socioculturel et linguistique. Cette langue « inconnue » était souvent une langue appartenant à une famille de langues différente de celle de la langue maternelle du formateur, et souvent même d'une famille de langues qui lui était totalement inconnue - ce fut le cas, par exemple, du bulgare pour tous les enseignants ou de l'allemand pour une enseignante portugaise de français, entre autres. Cette approche de l'IC, qui s'est donc structurée de « bas-en-haut », c'est-à-dire à partir d'expériences concrètes de contact avec des langues que les formateurs n'avaient jamais apprises, s'est donc centrée sur la mobilisation de stratégies et de la prise de



conscience de ces processus.

L'analyse des dossiers de mobilité des participants a confirmé l'hypothèse de base : face à une langue « inconnue », quand les besoins de communication et d'interaction sont réels et les conditions affectives sont positives, chaque individu mobilise des connaissances discursives (pragmatiques, extra-linguistiques et textuelles), de façon à pouvoir accéder au sens. La question de la proximité linguistique a donc été évacuée au départ - ce qui intéressait les promoteurs du projet étaient plutôt les aspects stratégiques de l'accès au sens et, dans ce domaine, la dimension linguistique était moins importante que les autres sources de transfert.

Le rapport d'évaluation externe rend compte du succès des diverses expériences. Nous citons Guy Achard-Bayle, enseignant et chercheur à l'Université de Metz et l'évaluateur externe du projet, qui mentionne : « Finalement, dans et par son déroulement même, ce projet a pu montrer le poids des différences personnelles et culturelles au sein d'une équipe, mais aussi et en fin de compte, par son succès, la nécessité et l'efficacité de l'intercompréhension. » En tant que première approche de l'IC au-delà des familles de langues, *Echanger pour Changer* nous a donc révélé que ce nouveau domaine était possible et ouvrait ainsi un vaste champ à des recherches théoriques plus profondes et à des applications innovantes dans le domaine de la didactologie des langues et des cultures.

Les résultats prometteurs d'*Echanger pour Changer*, l'enthousiasme de l'équipe qui en a été responsable, les connaissances théoriques que j'avais pu accumuler et la découverte des potentialités de l'IC dans le domaine du plurilinguisme, m'ont poussée à bâtir un nouveau projet, totalement centré sur la découverte et la pratique de cette notion. En novembre 2002, un partenariat élargi (14 institutions de 11 pays) présentait la candidature à l'Action LINGUA 1 du projet Eu & I (European Awareness and Intercomprehension). Nous en reprenons le résumé, qui présente déjà les éléments-clé de cette nouvelle approche de l'IC :

*Le Projet Eu & I, tel que son nom l'indique, vise le développement de la conscience d'appartenance européenne et la diffusion élargie de la notion d'intercompréhension, menant au multilinguisme en Europe.*

*Dans ce contexte, nous partons du concept général de compétence discursive en y situant la notion d'intercompréhension, que nous prenons dans son sens le plus large. La compétence de réception dans une langue inconnue devra donc être envisagée non seulement comme le résultat d'un transfert linguistique (entre des langues de la même famille), mais aussi (et surtout) comme le résultat du transfert de stratégies réceptives. Ces stratégies doivent être utilisées comme des moyens heuristiques dans des tâches de compréhension dans n'importe quelle langue. La conscience d'apprentissage (learning awareness)*



*se construira donc sur la conscience de l'utilisation effective de ces stratégies.*

*C'est donc la composante stratégique de la compétence discursive qui sera au centre des travaux à réaliser par les participants de ce projet.*

*Notre objectif prioritaire est donc de :*

- Contribuer au développement de la conscience linguistique (language awareness) en Europe, à travers le développement d'une méthodologie spécifique pour l'apprentissage de l'intercompréhension (compétence heuristique et interprétative en tout code communicatif)*
- Le travail se développera ainsi autour de deux axes fondamentaux:*
- La création de matériels d'apprentissage de façon à soutenir concrètement une méthodologie de l'intercompréhension.*
- L'intervention auprès du grand public de façon à diffuser la notion d'intercompréhension et son applicabilité quotidienne.*

Notre candidature ayant été acceptée, les travaux d'EU & I ont débuté en novembre 2003.

Dans la conception de ce nouveau projet, on retrouve tout le résultat de ma formation pluridisciplinaire théorique - mon parcours de formation diversifié, dont j'ai fait témoignage dans le point précédent, m'a rendu héritière d'une pluralité de conceptions, de théories, d'approches en linguistique et en didactologie des langues et des cultures, qui se retrouvent intégrés dans les fondements théoriques de cette nouvelle approche de l'IC.

Il est facile de repérer cet héritage dans les différents principes développés dans le cadre d'Eu & I, notamment :

a) Le concept lui-même

Tout d'abord, la discussion théorique s'est centrée sur la définition elle-même car, à l'époque, à notre connaissance, aucune définition précise n'avait encore été proposée. Ainsi avons-nous défini l'IC 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 » (Auteur de la proposition d'article, 2004: 86). Nous retiendrons surtout dans cette définition : la possibilité de dialogue entre les langues et les cultures, chère à la didactologie des langues et des cultures, et la conception dialogique du discours (cf. Jacques, 85 ; Grillo, 2000).

## b) Les fondements théoriques

La proposition de la définition d'IC a été précédée, accompagnée et suivie d'un travail de justification théorique du concept, où nous avons analysé les raisons qui, du point de vue discursif, permettent la « co-construction du sens » lors de la « rencontre entre des langues différentes ». Essentiellement, ce qui, dans ce cadre théorique, est essentiel, c'est la notion de compétence discursive telle que la conçoit l'École de Genève (Roulet, 1996: 53; Roulet et al. 2001). Cette compétence est encore, selon Coste, Moore, Zarate (1997) pluriculturelle et plurilingue. 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 (cf. Auteur de la proposition d'article, 2010); 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).

## c) Les approches en didactique

La spécificité du nouveau domaine de l'IC au-delà des familles de langues nous a poussés à mener une réflexion toute particulière en ce qui concerne ses approches didactiques. En effet, nous ne pouvions pas simplement adapter directement les propositions existantes en Didactique de l'IC, puisque celles-ci se centraient fortement sur les aspects linguistiques de la compréhension, alors que, justement, il nous fallait mettre l'accent plutôt sur les dimensions textuelle et situationnelle. Nous avons ainsi pu profiter de toute la recherche (en didactologie des langues et des cultures, en linguistique et en communication) produite dans les dernières décennies du 20<sup>e</sup> siècle, exploitant donc des théories et des approches inexistantes ou peu connues lors des premières propositions en IC romanophone (*Eurom4*, *Eurocom*, *Minerva*, entre autres). Ainsi, pour la construction de nos propositions didactiques, nous nous sommes inspirés très fortement des théories concernant le rôle du non-verbal en communication<sup>9</sup> (Birdswhistell, 1970, Mehrabian, 1971, Le Roux, 2002) Comme ces auteurs le soutiennent, le rôle du verbal dans la compréhension de messages simples est extrêmement réduit, il faudra attirer l'attention sur tous les aspects extra-linguistiques (et paralinguistiques) du discours.

Toute la recherche concernant les approches globales en lecture, notamment celle qui fut développée dans le contexte de la didactique du FLE (entre autres... Moirand, 1979 ; Vigner, 1979 ; Cohen, Mauffrey, 1983 ; Lehmann, Moirand, 1980 ; Lehmann, 1980) a largement servi de base à notre conception de l'IC. De ces approches, nous avons retenu le besoin de formuler des hypothèses de lecture, de susciter des processus d'anticipation, de créer des stratégies d'entrée dans le

texte ainsi que d'éviter au maximum la lecture linéaire, contraire au processus mis en œuvre, en langue maternelle, par les bons lecteurs. Nous avons donc tenu à séparer complètement l'écrit et l'oral, que nous travaillons dans leur spécificité propre, évitant ainsi de lire à voix haute l'écrit ou de transcrire l'oral. Certes, dans certaines langues, il est utile de connaître les correspondances graphème/phonème, mais ceci est travaillé dans des *exercices de découverte* du système et non pas au moment de la réalisation des tâches visant la compréhension, pour éviter une surcharge cognitive potentielle.

Les travaux en grammaire textuelle, notamment les propositions de Jean-Michel Adam (1989, 1992, 1999) par rapport à la notion de texte, aux séquences textuelles et à des phénomènes de cohérence, de cohésion et de progression, ont également été essentiels à notre travail. Les stratégies d'accès au sens s'inscrivent donc sur le texte envisagé comme unité, et non pas comme une suite de phrases à décoder séparément. Par ailleurs, la connaissance des modes de structuration des différents types de séquences permet d'anticiper l'organisation interne du texte, fournissant des pistes par rapport aux « zones » du texte où les éléments sémantiquement essentiels se trouvent.

L'approche théorique générale du CECR (Cadre Européen Commun de Référence...), non seulement parce qu'elle rend légitime le développement de compétences partielles en langue étrangère et fonde toute approche didactique de l'IC (cf. Auteur de la proposition d'article, 2010), mais aussi parce qu'elle préconise le développement de l'approche actionnelle, est inscrite dans la définition que nous avons proposée en 2004 (« en faire usage pragmatique dans une situation communicative concrète », voir ci-dessus). L'apprentissage de l'IC vise ainsi un agir social, construit sur l'interaction et le dialogisme, et les activités proposées s'inscrivent explicitement dans une « approche par tâches ». On ne pratique pas l'IC pour « apprendre des langues », mais plutôt pour « en faire quelque chose » dans la vie réelle.

Tout ce contexte a inévitablement provoqué une distanciation, voire quelques coupures<sup>10</sup>, par rapport aux propositions antérieures dans le domaine de la didactique de l'IC. Les démarches proposées dans certains projets développant l'IC au-delà des familles de langues créent parfois des perplexités chez les apprenants, très imbus de pratiques plus conventionnelles dans le contexte de l'apprentissage des langues en général ou même de l'IC entre langues proches. Dans le débat académique, nos propositions nourrissent la réflexion commune, en apportant un autre regard sur une thématique qui est, par définition, plurielle.

## 5. De nouvelles rencontres

La pluralité des approches en IC et l'isolement académique des différentes équipes impliquées dans la recherche dans ce domaine semblaient nuire à la dissémination de la notion et à son développement théorique harmonieux. Pour faire avancer le concept d'IC, il fallait nous connaître, trouver un lieu de discussion et pouvoir travailler ensemble; cependant, le mode de fonctionnement du monde universitaire européen rendait cette tâche difficile. La conscience du besoin urgent de fédérer les chercheurs de tous les pays sous un même espace, m'a amenée, en 2007, avec Manuel Tost, de l'Universidad Autònoma de Barcelona et Christian Degache, de l'Université Stendhal de Grenoble, et le soutien de la Commission européenne, à proposer et à organiser le Colloque *Diálogos em Intercompreensão*. Lors de ce colloque, qui a réuni à Lisbonne la plupart des experts universitaires en IC, l'efficacité des différentes approches et le rôle décisif de l'IC dans le processus d'apprentissage des langues ont été confirmés avec succès. Les institutions présentes au colloque ont pris conscience de la nécessité de joindre leurs efforts visant l'amélioration de leurs dimensions politiques et éducatives, en apportant, en même temps, les résultats concrets attendus depuis plus de 20 ans.

Un des résultats les plus importants de ce colloque fut ainsi la possibilité d'établir un réseau européen, réunissant toutes les équipes de spécialistes : *Redinter* (Rede Europeia de Intercompreensão - Le réseau européen d'intercompréhension) qui a pu voir le jour. Ce réseau, financé par la Commission Européenne entre 2008 et 2011, comptait, à sa fin, 28 partenaires et 28 institutions associées. Les travaux qui ont été développés dans le cadre de ses activités nous démontrent que *Redinter* est effectivement devenu un espace de dialogue et d'unité, au-delà de la diversité<sup>11</sup>.

Depuis la première année, des initiatives conjointes ont pu être mises en œuvre : ainsi deux cours intensifs Erasmus ont été réalisés : *Interforma*, à Toulouse en 2010, et *Formica*, à Venise en 2012, rassemblant des représentants de diverses approches. L'UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) a aussi organisé deux cours d'été dans des centres pénitentiaires, où des chercheurs provenant des équipes de Salamanca (*Eurom4* et *Eurom.Com.Text*), de Madrid (*Galanet* et *Galapro*) et de Viseu (*EU&I* et *Intercom*) ont collaboré harmonieusement. Le projet *Chain Stories* a réuni pour la première fois, en tant que spécialistes en IC, deux équipes portugaises : la mienne et celle de l'Université d'Aveiro, elle aussi héritière d'autres tendances françaises. Les projets *Prefic*, *Intermar* et *Cinco*, encore en cours, intègrent des chercheurs provenant d'équipes diverses et réussissent à profiter de la pluralité des différentes approches de base.

## 6. « Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants »

Pour que mon récit puisse se terminer sur un beau dénouement, il faudra attendre l'avenir. Cependant, l'essor pris par l'IC grâce à *Redinter* ne semble pas susceptible de s'anéantir. En ce moment, un nouveau projet, *Miriadi*, vient d'être approuvé, et plusieurs nouvelles propositions sont en cours, réunissant des équipes de diverses tendances. Pendant le Colloque IC 2012, tenu à Grenoble au mois de juin, la proposition d'un nouveau réseau a été acceptée avec joie. Ce réseau permettra un travail collectif visant le développement des points vitaux à approfondir : l'évaluation en IC, la diffusion du concept dans les pays européens qui ne le connaissent pas encore, la dissémination dans le cadre des systèmes éducatifs et des publics professionnels et, encore et toujours, la mise en commun de la recherche en IC.

L'avenir tiendra de nos efforts collectifs et individuels. Mais travailler au développement de nos travaux en IC sera la seule façon de rendre hommage à tous ceux qui, dans notre vie et dans notre parcours professionnel, ont su nous enseigner et nous inspirer. Pour que leurs savoirs puissent donner d'autres fruits.

## Bibliographie

Auchlin, A. 1991. « Le bonheur conversationnel: fondements, enjeux et domaines ». *Cahiers de Linguistique française*, n° 12, pp.103-126.

Auchlin, A. 1996. « Du texte à la compétence discursive: le diagnostic comme opération emphatico-inductive ». *Cahiers de Linguistique Française*, n° 18, pp. 339-355.

Birdswhistell, R. L. 1970. *Kinesics and Context: Essays on Body-Motion Communication*. London: Allen Lane.

Capucho, F. 2004. Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (socio)linguistas. In : Da Silva Fábio L., Kanavillil Rajagopalan (eds.). *A linguística que nos faz falhar*. São Paulo: Parábola Editorial.

Capucho, F. 2010. « Intercompreensão - Porquê e Como? - Contributos Para Uma Fundamentação Teórica Da Noção ». *Redinter-Intercompreensão*, n° 1, pp. 85-102.

Cohen, I., Mauffrey, A. 1983. *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Paris: Armand Colin.

Coste, D., Moore D., Zarate, G. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Grillo, E. 2000. *Intentionnalité et signifiante, une approche dialogique*. Bern : Peter Lang.

Jacques, F. 1985. *L'espace logique de l'interlocution*. Paris : PUF.

Lehmann, D. 1980. *Lecture Fonctionnelle de Textes de Spécialité*. Paris : Didier

Lehmann, D., Moirand, S. 1980. « Une approche communicative de la lecture ». *Le français dans le monde*, n° 153, pp. 72-79.

Le Roux, J. 2002. « Effective educators are culturally competent communicators ». *Intercultural Education*, vol. n° 13, n° 1, pp. 37-48.

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* (2<sup>a</sup> edição - CdRom). Lisboa: Universidade Católica.

Moirand, S. 1979. *Situations d'écrit*. Paris : Clé International.

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 gramática y su didáctica*. Malaga: Miguel Gomez Ediciones.

Roulet, E., Filliettaz, L., Grobet, A. 2001. *Un Modèle et un Instrument d'Analyse de l'Organisation du Discours*. Berne : Peter Lang Publishing.

Vigner, G. 1979. Lire, du texte au sens. Paris : Clé International.

## Notes

<sup>1</sup> Je définirai ce concept, tel que nous l'avons envisagé, plus tard dans ce travail. Pour un aperçu des différentes définitions de l'intercompréhension, voir Melo, Santos 2007.

<sup>2</sup> Désignation par laquelle la chute du régime dictatorial et l'avènement de la démocratie au Portugal sont connus en France

<sup>3</sup> Ce nombre est approximatif - d'après les services académiques de l'université, il est impossible aujourd'hui de confirmer combien nous étions exactement.

<sup>4</sup> A l'époque, on obtenait un premier degré universitaire - le *Bacharelato*- après 3 ans d'études ; le deuxième, la *Licenciatura*, 2 ans après.

<sup>5</sup> J'utilise consciemment la première personne abandonnant "la jeune fille » d'avant, car c'est à ce moment-là que j'ai pu trouver le chemin qui m'a conduite à aujourd'hui.

<sup>6</sup> Le Mestrado se composait de 2 ans de séminaires présentiels et de 2 ans pour la rédaction d'une thèse.

<sup>7</sup> Il est impossible de trouver une traduction exacte pour le mot « Mestrado » tel qu'il était à l'époque. En effet, on faisait un *Mestrado* à la suite de la *Licenciatura* (équivalente à Bac + 5). Le degré qui s'y suivait, le *Doutoramento*, correspondait ainsi à un Doctorat d'Etat français.

<sup>8</sup> Pendant les années 1990, des projets innovateurs ont été développés autour de la notion d'intercompréhension, dont *Intercommunicabilité Romane (IC - 5)*, *EuRom4*, *EuroCom Rom* et *Galatea*. Tous ces projets ont démarré avant 1995 ; les premiers produits ont connus en 1997, avec la publication de Blanche-Benveniste et al., *Eurom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*.

<sup>9</sup> Je dois l'éveil de mon intérêt pour les aspects non-verbaux du langage à Clara Ferrão Tavares.

<sup>10</sup> Ces coupures n'entraînant pas de ruptures puisqu'elles sont localisées et que le fonds théorique de base reste le même.

<sup>11</sup> Pour un aperçu de toutes les activités développées au sein du réseau, consulter [www.redinter.eu](http://www.redinter.eu).