

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

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

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

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

### **Abstract**

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

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

---

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

## Resumo

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

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

## 1. Introduction

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

de validité exigés à tout corpus (Van Der Maren 1996 : 136-139), à savoir : accès aux sources premières, exhaustivité et intégralité des textes, actualité et historicité relative des sources<sup>2</sup> et authenticité des sources.

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

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

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

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

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

Tableau 1

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

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

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

Fréquence (corpus intégral) : 301

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

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

**Tableau 2**

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

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

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

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

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

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

**Tableau 3**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>1</sup> Contribution(s) individuelle(s)

<sup>2</sup> Contribution(s) collective(s)

<sup>3</sup> Total d'occurrences du candidat terme *intercompréhension*

De l'analyse des divers indicateurs d'ordre quantitatif, ici présentés et développés, ainsi que des constatations de type qualitatifs qui en résultent et qui se rapportent au candidat terme *intercompréhension*, l'idée-force globale qui se dégage, notamment du traitement croisé des données relevées dans le corpus utile de la recherche, est celle que le candidat terme *intercompréhension* registre une tendance de croissance quantitative au sein de la Revue, dès sa première occurrence dans un texte de 1992<sup>4</sup> jusqu'au moment présent, quoique cette progression avance par saccades en termes autant de l'avancement des numéros et des textes que de la fréquence des contributions individuelles et

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



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

Toutefois, et dans le cadre de transition de l'approche d'ordre lexicométrique à l'approche lexico-didactologique de cette étude, il s'impose de signaler que dans le corpus utile de la recherche, on trouve, dans la section *Références bibliographiques* d'un texte de Maria do Céu Roldão<sup>5</sup>, publié en 2000, l'indication de l'un de ses écrits, daté de 1997, dont la parution s'opère dans le cadre d'une *revue de didactique des langues* précisément intitulée *Intercompreensão*, publication<sup>6</sup> qui voit le jour, sous la direction de Clara Ferrão Tavares, en 1991, dans un temps où le candidat terme didactique est alors encore objet de (con)figuration conceptuelle primaire potentielle par rapport à son essor décisif postérieur, notamment à partir du début du siècle en cours, particulièrement dans le cadre des *politiques linguistiques éducatives* du Conseil de l'Europe. Dans le texte de présentation de cette revue scientifique, la directrice de la publication déclare que

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dans un premier temps, l'approche lexico-didactologique met en évidence que l'unité lexicale *intercompréhension* au sein du corpus utile de la Revue correspond pour l'essentiel à la charge notionnelle qui relève de la *didactique des langues* (DL)<sup>9</sup>, dans la mesure où les occurrences – mêmes celles qui reconnaissent la substruction de la dimension linguistique du lexème<sup>10</sup> – partagent du point de vue notionnel la conception générique que l'*intercompréhension* – en résultat de l'inclusion dans la composition de l'unité lexicale du préfixe *inter-*, qui semble réunir le consensus implicite des Auteurs sur son sens de *réciprocité* au détriment de ses autres sens – est la *compréhension réciproque entre deux ou plusieurs (groupes de) personnes, dont les codes linguistiques sont différents*, et que l'exécution de cette *compréhension réciproque* est davantage l'affaire

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

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

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

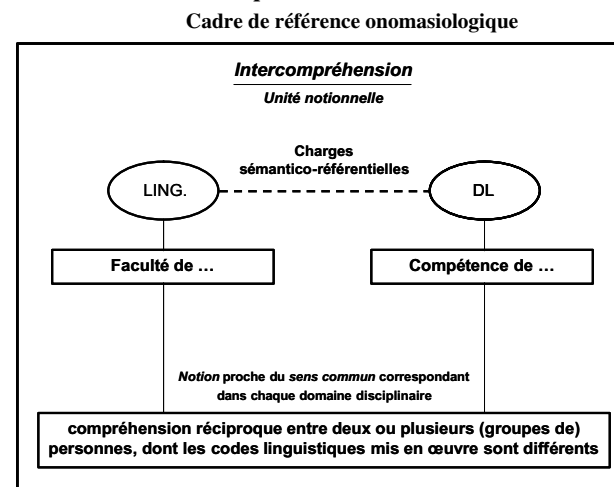
car alors qu'une *faculté* est considérée comme une *aptitude* qui permet potentiellement de réaliser une activité, une *compétence* est une *habileté*, c'est-à-dire un objet d'apprentissage qui vise intentionnellement la réalisation efficace d'un agir (Legendre 1993).

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

Par conséquent, les travaux de cette première phase de l'approche lexicodidactologique permettent de constater que les chercheurs du domaine attribuent, quoique de façon bien plus implicite qu'explicite, au candidat terme *intercompréhension* une charge sémantico-référentielle générique résolument plus proche du pôle définitionnel qui relève de la *didactique des langues* (DL) que de celui de la *linguistique* (LING.), même si la dimension d'*intercompréhension linguistique* perce ci et là<sup>11</sup> (v. Figure 1).

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

Figure 1 : Charges notionnelles primaires du candidat terme *intercompréhension* dans la Revue



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

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

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

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

s'articulent, voire se marient, au sein de l'AC/MRD/DL-C. Ainsi, de la mise en œuvre de la procédure lexicodidactologique émergent trois ensembles notionnels, précisément classés en fonction des significations correspondantes<sup>14</sup> :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Figure 2

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

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

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

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

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

- ou à la *compréhension réciproque entre deux ou plusieurs (groupes de) personnes, dont les codes linguistiques et culturels mis en œuvre sont différents, soient-ils proches, voisins<sup>17</sup>... ou lointains<sup>18</sup>,*
- ou à la *compréhension réciproque entre deux ou plusieurs (groupes de) personnes, dont les codes linguistiques mis en œuvre sont des variétés d'une même langue – dont les caractéristiques essentielles sont sauvegardées – et les codes culturels correspondants sont sinon profondément différents, au moins circonstanciellement différents, ces derniers soient-ils proches, voisins<sup>19</sup>... ou lointains<sup>20</sup>,*
- ou à la *compréhension réciproque entre deux ou plusieurs (groupes de) personnes, dont les codes linguistiques mis en œuvre sont des variétés d'une même langue – dont bien des caractéristiques essentielles sont mâchées – et les codes culturels correspondants sont profondément différents, ces derniers étant lointains<sup>21</sup>.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

En résultat d'une recherche documentaire dans le site de la *Division des politiques linguistique* du Conseil de l'Europe<sup>22</sup>, et bien que cette investigation ne présente pas, pour l'heure, un caractère exhaustif, on constate que le lexème *intercompréhension* registre des occurrences dans des documents autant politiques que didactiques. Quoiqu'il en soit, ces occurrences s'inscrivent toujours dans le cadre du traitement politique et/ou didactique de l'*éducation au plurilinguisme*, notamment d'une façon résolue à partir de l'adoption par le Conseil de l'Europe du *Cadre Européen commun de référence* (CECR 2001<sup>23</sup>) au tout début de ce siècle, quoique le lexème *intercompréhension* ne présente aucune occurrence dans le texte correspondant<sup>24</sup>. Toutefois, les discours tenus dans ces documents, surtout dans ceux qui relèvent du domaine didactique, tendent à considérer que

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

<sup>22</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Domains\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Domains_FR.asp) [Consulté le 5 mai 2010].

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

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

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

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

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

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

## 5. Conclusion (prospective)

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

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

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

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

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

## Références bibliographiques

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

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

- GALISSON, R. (1993). Pour un modèle d’enseignement subordonné à un modèle d’apprentissage (des langues-cultures) dans le cadre de l’école. *Dialogues et cultures*, 37, 11-19.
- GALISSON, R. (1994). Un espace disciplinaire pour l’enseignement/apprentissage des langues-cultures en France : état des lieux et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 108, 25-37.
- GALISSON, R. (1997). Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes? *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 105, 73-92.
- GALISSON, R. (1999). La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique. *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 116, 477-496.
- GOUADEC, D. (1994). Nature et traitement des entités phraséologiques. *Actes de la deuxième université d’automne en terminologie*. Délégation générale à la langue française et aux langues de France.
- JAMET, M.-Ch. (2008). L’intercompréhension: de la définition d’un concept à la délimitation d’un champ de recherche ou vice versa? [http://publiforum.farum.it/ezone\\_printarticle.php?id=144](http://publiforum.farum.it/ezone_printarticle.php?id=144)
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l’éducation*. Montréal : Guérin.
- OLLIVIER, Ch. (2008). Le linguistique et le non linguistique en intercompréhension. *Cahiers de l’Acedle*, 3, 127-149. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990>
- PAVEL, S. & NOLET, D. (2001). *Précis de Terminologie*. [http://www.translationbureau.gc.ca/pwgsc\\_internet/fr/publications/documents/précis.pdf](http://www.translationbureau.gc.ca/pwgsc_internet/fr/publications/documents/précis.pdf)
- PORCHER, L. (1987). *Champs de signes. États de la diffusion du français langue étrangère*. Paris : Crédif/Didier.
- PUREN, Ch. (2007). Quelques questions impertinentes à propos d’un Cadre Européen Commun de Révérence. [http://acedle.org/IMG/pdf/Olivier\\_Cah3.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Olivier_Cah3.pdf)
- SACHOT, M. (1997). La didactique des disciplines au milieu du gué. *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 105, 55-72.
- SILVA, J. (2003). *La Didactique des langues-cultures – Approche lexico-didactologique de concepts du domaine*. Thèse de Doctorat, soutenue à l’Université du Minho (Braga, Portugal), sous la direction de Clara Ferrão Tavares.
- SILVA, J. & FERRÃO-TAVARES, C. (2004). Lire une revue de didactologie des langues-cultures. *Intercompreensão*, 11, 101-119.
- TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE INFORMATISÉ [TLFI] en ligne. [atilf.atilf.fr/tlf.htm](http://atilf.atilf.fr/tlf.htm)
- VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherches pour l’éducation*. Bruxelles : De Boeck.