

L'Intercompréhension :
L'innovation déclinée au passé, au présent et au futur¹

Riassunto

Venticinque anni dopo i primi lavori sull'intercomprensione (IC), che hanno rappresentato un'innovazione sorprendente (se non sconvolgente, per alcuni...) nell'ambito della didattica delle lingue straniere, il momento è venuto di fare un bilancio. Uno sguardo al passato e al presente ci permetterà di delineare l'inventario dei bisogni di ricerca e di azione che dovranno condurci verso un avvenire ormai contrassegnato dalla volontà di cooperazione concertata ed efficace tra tutte le équipe riunite in Redinter.

Parole chiave: intercomprensione, innovazione, diversità, bisogni.

Abstract

Twenty-five years after the first works in Intercomprehension (IC), which represented a surprising innovation (even shocking, for some...) in the field of foreign language teaching and learning, it is time to draw the state of the art of its achievements. A look into the past and present of IC will allow us to identify the needs of research and action that will lead us into the future, which will be constructed on the willingness to cooperate in a concerted and effective way between all the teams working together in Redinter.

Key-words: intercomprehension, innovation, diversity, needs.

¹ Ce texte reprend, en les reformulant, quelques idées que j'ai formulées dans mon chapitre qui paraîtra dans un ouvrage collectif à publier bientôt, en espagnol, par Arlette Seré et al. de l'équipe de l'Université Complutense de Madrid.

Introduction

Depuis les premiers travaux sur l'intercompréhension (IC), cette notion – plurielle – semble aller de pair avec un autre concept pluriel : celui d'innovation. Innovation au passé, puisque, au moment des premiers projets en IC, ceux-ci sont venus bouleverser les traditions scolaires de l'apprentissage des langues étrangères, innovation au présent, puisque l'IC représente encore une méthodologie peu appliquée dans le cadre institutionnel et inconnue d'une grande majorité d'enseignants en Europe (et dans le monde entier), innovation au futur puisque de nouvelles voies s'ouvrent encore à la réflexion, à la recherche et à la pratique.

Dans ce travail, élaboré en hommage à une des grandes pionnières de l'IC, Claire Blanche-Benveniste, je partirai ainsi de ces deux concepts (innovation et IC) et j'essaierai d'en dresser un panorama diachronique, présentant un bilan synthétique des travaux les plus marquants qui ont été développés au long des derniers vingt-cinq ans et de leur impact dans l'innovation en didactique des langues étrangères. Ce bilan me conduira naturellement à une réflexion sur le présent de l'IC et, surtout, il me permettra de poser les grands axes de développement futur de la notion et de ses applications concrètes visant le plurilinguisme européen.

1. Deux concepts pluriels – innovation et intercompréhension

Une simple recherche sur le sens du mot « innovation » nous permet de découvrir son caractère pluri-sémantique. Ainsi « innovation » est, pour le Larousse « changement, création, nouveauté, invention », pour Mediaco, « invention, trouvaille [fam], nouveauté, création, découverte, originalité, changement » ou pour le Dictionnaire de la langue française, Lintern@ute² : « audace, changement, création, découverte, invention, nouveauté, révolution, transformation. ». Dans le Dictionnaire des Sciences Humaines, Boyer (2006) écrit : « L'innovation entendue comme rupture des routines est clairement l'un des déterminants clés de l'évolution des techniques, de l'élévation du niveau de vie, et par voie de conséquence de la croissance ». Cette pluralité de significations semble, pourtant, convenir très harmonieusement avec Intercompréhension, un autre concept pluriel et, de lui-même, porteur de changement, voire de « révolution » selon certains.

² In www.linternaute.com

Mais de quoi parlons-nous quand nous parlons d'Intercompréhension ? Si, en général, tous les auteurs semblent accepter la définition globale proposée par Doyé (2005 : 7)³, le concept présente des facettes bien différentes selon la discipline de base qui l'étudie. À la suite de leurs observations faites pendant le Colloque *Diálogos em Intercompreensão*, Melo & Santos (2007) rendaient déjà compte des « multiples déclinaisons d'un concept ». Plus récemment, le numéro 1 de la revue Redinter- Intercompreensão⁴ dédiée au concept d'Intercompréhension (son origine, son évolution, ses définitions) en fait écho : plusieurs articles développent cette thématique (cf. Jamet et Spita 2010, Santos 2010, Ollivier 2010, Ferrão et al. 2010). Il est clair que, pour tous ces auteurs, il n'existe pas de définition unique et universelle de l'IC, même si on reconnaît une « basis of common understanding » (Santos 2010).

2. L'innovation au passé

Je ne m'arrêterai pas à la discussion sur les aspects diachroniques du terme, déjà pleinement développés dans Blanche-Benveniste 2008, Grin 2008, Jamet 2010 et Escudé 2010, mais j'essaierai plutôt de faire remarquer combien le commencement des recherches théoriques et didactiques sur l'IC représente une innovation consistante (voire une révolution, comme je le suggérais ci-dessus...) dans l'univers des langues étrangères.

L'entrée de l'IC dans le domaine de la didactique des langues semble dater des années 1990, dans le cadre des recherches de quelques groupes de spécialistes européens et de leurs applications directes dans des projets souvent financés par la Commission Européenne. Dans la littérature sur le sujet (cf. Pencheva & Shopov 2003 : 24-25), il est habituel de voir mentionnés les noms des projets *Intercommunicabilité Romane* (IC-5), *EuRom4*, *EuroComRom* et *Galatea*, en tant que pionniers. Tous ces projets ont démarré avant 1995⁵, les premiers produits ayant été connus en 1997, avec la publication de Blanche-Benveniste *et al.*, *EuRom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*.

³ L'intercompréhension constitue « une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre ».

⁴ coordonnée par Ferrão et Ollivier (Eds.) (2010).

⁵ Sur Galatea, par exemple, financé à partir de 1996 par la Commission Européenne, ses responsables considèrent la période 1991-1995 comme une « période d'études prédidactiques où il s'agissait d'étudier, observer, analyser les stratégies spontanées et induites de construction du sens et les difficultés d'étudiants « romanophones » confrontés à une langue romane inconnue d'eux » in <http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/classic.htm>

Un regard attentif sur ces premières applications de l'IC nous fait apercevoir, dès lors, la diversité des approches, qui n'ont d'autre chose en commun entre elles que le fait de proposer un apprentissage simultané des langues romanes. La visée d'IC-5 s'inscrit difficilement dans ce que nous appelons à présent l'IC, puisque « [c]'est la communication au sens large entre cinq langues romanes (espagnol, français, italien, portugais, roumain) – et non la simple compréhension de... – qui est son objectif principal et, qui plus est, en y incluant aussi la culture. » (traduit de Tost 2005). La notion de compétence partielle, principe de base des approches en Didactique de l'IC, est absente, le but du projet IC-5 étant explicitement, selon les mots de G. Kischel (cité par Tost, 2005 : 28), d'« étudier de façon systématique, les différences, dans un point de vue d'abord synchronique, pour constituer les bases d'un apprentissage contrastif, permettant une compétence étendue aux autres langues du groupe. »⁶ Il s'agit donc d'apprendre les langues et non pas de développer une compétence spécifique (la compréhension) dans ces langues.

EurocomRom, *EuRom4* et *Galatea*, par contre, partagent la même visée, même si les approches qu'ils ont développées sont fondamentalement diverses, car visiblement marquées par des cadres théoriques différents, qui caractérisent les traditions et les parcours académiques des chercheurs réunis autour de ces projets.

Ainsi *EurocomRom*, initialement développé à l'Université de Franfort/Main par Horst G. Klein et Tilbert D. Stegmann, me semble très marqué par les traditions de la Philologie Allemande et se fonde sur le transfert de connaissances linguistiques déjà existantes chez les apprenants, au moment où ils commencent l'apprentissage d'une nouvelle langue. Dans la page de présentation de la méthode, on lit aujourd'hui :

EuroCom commence par contre par montrer tout ce qu'un apprenant peut déjà déchiffrer dans un texte utilitaire de langage courant dans cette nouvelle langue. EuroCom active les compétences existantes mais non exploitées. Rechercher les éléments connus dans ce qui nous semble être étranger passe par deux bases linguistiques :

1. la parenté entre les langues,
2. les internationalismes qui, dans de larges domaines de la vie moderne et des langues étrangères, reposent sur une base lexicale commune.

⁶ Nous reprenons la traduction française de ce texte, qui nous a été gentiment fournie par l'auteur.

La première base a une priorité parce que bien au-delà du lexique, celle-ci permet aussi de repérer des éléments connus dans la structure linguistique de la nouvelle langue, dans les sons, la morphologie, les compositions et structures de mots ou dans la syntaxe (in http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=fr&main_id=3&sub_id=2&datei=siebenfr.htm).

L'approche développée par *EurocomRom* définit et organise donc les domaines où l'on peut trouver des éléments communs à toutes les langues romanes ; ces domaines, en nombre de sept, sont appelés les sept tamis :

1. Le lexique international, souvent de base latine, facilement reconnaissable dans toutes les langues, car très peu modifié dans chacune de ses variantes ;
2. Le lexique pan-roman, formé par 500 mots d'origine latine, qui composent encore le vocabulaire de base de la plupart des langues romanes ;
3. Les correspondances phonologiques, qui constituent des régularités interlinguistiques ;
4. Les graphies et prononciations qui souvent proviennent de phénomènes graphiques spécifiques à chaque langue. « EuroCom Rom décrit les écarts et montre la "logique" des conventions orthographiques de chaque langue en diminuant ainsi les obstacles au transfert » (idem) ;
5. La syntaxe pan-romane qui permet de situer la position des éléments de la phrase : déterminants, noms, adjectifs et verbes ;
6. Les éléments morpho-syntaxiques, rendant possible la reconnaissance des éléments de base qui structurent les mots et la syntaxe des langues romanes ;
7. Les préfixes et suffixes qui rendent transparente la formation des interlexèmes.

Le travail du groupe *EurocomRom* ne comporte pas de réflexion en didactique, mais il est complété par la réflexion du groupe *EurocomDidakt*, dirigé par Franz-Joseph Meissner, qui porte sur la notion de *transfert*. Dans une publication bien postérieure aux premiers travaux de cette équipe (Meissner 2008), il présente une *typologie des transferts dans la didactique de l'intercompréhension*, qui contient 5 catégories : le transfert intralangue, le transfert inter-langues, le transfert pro-actif, le transfert rétroactif et le transfert didactique.

Les produits *EurocomRom* n'ont été disponibles sous la forme d'un manuel qu'assez tard, en 2005, profitant ainsi des moyens technologiques des projets que j'appellerai⁷ « la deuxième génération ».

En 1997, *EuRom4* propose une approche spécifique pour l'enseignement simultané de l'espagnol, du français, de l'italien et du portugais “destinado a aquellas personas hablantes de una de estas lenguas románicas” (Uzcanga Vivar 2010 : 173). Le projet visait uniquement l'enseignement de la compréhension de textes écrits dans ces quatre langues. Le groupe, constitué de linguistes des universités d'Aix-en-Provence, Lisbonne, Salamanque et Rome, a appuyé son « expérience sur des connaissances à la fois en linguistique et en psycholinguistique » (Valli 2001 : 1). Etant donné le profil des chercheurs réunis autour de ce projet, il n'est pas étonnant que l'approche de la compréhension propose des exercices linguistiques centrés sur une opération essentielle qui « consiste à résoudre le problème que posent les mots du texte inconnus du lecteur » (ibidem) à laquelle s'ajoutent « des opérations strictement linguistiques nécessaires à une lecture < réussie > : capacité d'identifier la catégorie grammaticale des mots, perception de l'ordre des mots dans la langue étrangère, et de la proximité des mots par rapport à sa langue maternelle » (ibidem). Le choix des textes (articles de presse portant sur des sujets d'intérêt général, connus du public cible) a suivi deux critères de base : d'abord le caractère international du vocabulaire, par rapport à l'espace roman, ensuite l'agencement syntaxique des phrases, à dominance Sujet – Verbe – Objet. Du point de vue didactique, on met l'accent sur une lecture globale de l'énoncé, en y profitant des « zones transparentes » qui pourront permettre au lecteur de produire des inférences par rapport à ce qui n'est pas immédiatement compris. Dans les zones plus difficiles, on a recours à la technique du mot « vide » : « Le lecteur remplace le mot < opaque > par machin, et saute par-dessus cette difficulté en essayant de dégager le sens général de la phrase » (idem : 9). On lui fournit également une grammaire contrastive minimale.

Dans la présentation concrète de la méthode on peut lire (idem : 15) :

La méthode présente les articles de presse à traduire découpés en fragments d'une quinzaine de lignes, assortis d'un ensemble d'aides à la compréhension : résumé du texte, traduction du titre et des mots les plus « opaques » ; certains petits schémas donnent les informations syntagmatiques utiles. Les questions de morphologie et de syntaxe méritant un développement sont signalées par des références qui

⁷ Voir plus loin

renvoient à une petite grammaire contrastive placée à la fin du livre et accessible par liens hypertexte dans le cédérom.

Le cédérom offre en outre l'enregistrement de chaque article dans la langue originale, avec la possibilité d'écoute phrase par phrase.

Je relèverai dans cet extrait l'utilisation du mot « traduire », assimilant donc (peut-être involontairement) la compréhension à la traduction. Dans le texte cité, l'utilisation de l'enregistrement oral des textes n'est pas justifiée.

Très récemment, Isabel Uzcanga (2010 : 178-179), qui a intégré le groupe d'*EuRom4*, écrivait dans une réflexion a posteriori sur le travail réalisé :

Si tuviera que resumir el proyecto Eurom-4 diría que consiste en desencadenar en el discente las estrategias necesarias para la explotación sistemática de las semejanzas estructurales existentes entre las lenguas románicas en el campo del léxico, de la morfología y de la sintaxis, es decir a nivel de la microestructura.

Les produits *Galatea* ont été édités sur cédérom en 2000, 2001 et 2002. L'équipe, composée de linguistes et didacticiens de l'Université Stendhal Grenoble 3, de l'Universidade de Aveiro, de l'Universidad Complutense de Madrid et du Centro Do.Ri.F. Università (Italie), a voulu proposer « un matériel d'entraînement à la compréhension des langues romanes basée sur la mise à profit de leur parenté linguistique » (Degache & Balzarini 2002), permettant aux apprenants d'atteindre rapidement une compétence de compréhension de la presse dans une ou plusieurs des 4 langues romanes (espagnol, français, italien, portugais) et « développer ainsi le répertoire réceptif (stratégies, autocontrôle, etc.) » (idem). Comme objectif à moyen terme, on vise à « [p]réparer à la « compréhension croisée » (intercompréhension) comme modèle de communication alternatif » (idem).

Deux principes méthodologiques fondamentaux sont à la base de *Galatea* : la dissociation des aptitudes, permettant d'accepter l'ambiguïté sémantique, et l'apprentissage consécutif référencé de 3 langues romanes. Ce dernier choix méthodologique crée, d'emblée, une différenciation avec les propositions d'*EuRom4* et d'*EurocomRom*, qui visent, elles, un apprentissage simultané des langues romanes. Trois options didactiques découlent aussi de ce choix explicite :

1. découverte active de l'inconnu (linguistique et culturel) par mobilisation des connaissances préalables ;
2. conceptualisation de la contrastivité avec le français, langue romane de référence ;
3. approche progressive de la comparaison interlinguistique (idem).

La mobilisation des connaissances préalables passe par une sensibilisation à la « romanophonie », par l'incitation à l'auto-observation des stratégies de compréhension (visant, entre autres, un développement auto-régulé des aptitudes réceptives), par une mobilisation explicite des connaissances préalables et par la « [p]roposition de nombreux petits exercices de recherche de sens, au niveau des mots comme au niveau discursif ou textuel (découpage en segments) » (*idem*).

La conceptualisation de la contrastivité avec le français sera, elle, structurée sur une motivation des rapprochements par une tâche de compréhension et une contextualisation de l'activité ; sur la suggestion des rapprochements possibles avant de les donner ; sur la vérification des rapprochements établis par l'apprenant, en lui proposant de tester sa propre traduction de certains termes ; et sur l'offre d'une gamme diversifiée de stratégies.

Finalement, l'approche progressive de la comparaison interlinguistique repose sur l'augmentation progressive des comparaisons plurilingues au fil des modules, sur la référence aux 4 langues : français, espagnol, portugais, italien, avec référence au latin, voire ponctuellement à d'autres langues et sur la prise en compte des différents niveaux linguistiques : phonétique (en diachronie ou en synchronie selon les cas), morphologique, syntaxique, discursif (cf. *idem*).

L'apprenant est ainsi exposé « à une véritable grammaire contextualisée de la compréhension » (*idem*) qui devra laisser des « traces qui pourront être réinvesties ensuite, un développement du répertoire réceptif en somme » (*ibidem*).

Je remarquerai dans cette présentation une forte composante didactique structurée visant le développement spécifique d'une compétence réceptive du texte en tant que discours. Du point de vue de ses fondements théoriques, et profitant des apports d'une grammaire de texte (cf. Adam 1989, 1992, 1999), mis en évidence dans le contexte des approches globales en lecture (entre autres, Moirand 1979, Vigner 1979, Cohen & Mauffrey 1983, Lehmann & Moirand 1980, Lehmann 1980), *Galatea* vise explicitement à dépasser le niveau de l'énoncé, considérant le texte dans ses aspects discursifs spécifiques. Le travail proposé aux apprenants repose sur des stratégies de compréhension et s'éloigne de la centration formelle sur les aspects purement linguistiques qui caractérise d'autres approches « pionnières ».

Même si, traditionnellement, ils ne sont pas inclus dans le groupe de ce que l'on nomme « les travaux pionniers en IC », deux autres projets datent de la fin de cette même décennie qui a vu naître l'intérêt pour les applications didactiques de l'IC : *Ariadna-Minerva* et *Igloo*.

Ariadna-Minerva correspond en effet à « un continuum de travaux et de recherches qui va de 1995 à 2003 » (traduction de Tost, 2005). Le but de ces travaux était, au départ, de former des enseignants au plurilinguisme. Le résultat des recherches réalisées lors d'une première phase n'a pas pu être totalement diffusé, mais la publication *Ensenyament-aprenentatge de llengües romàniques. Nous enfocaments* (Tost, 1998) en réunit une partie.

A partir de 1999, le réseau de chercheurs initie un nouveau projet, *Minerva*, coordonné par l'Université Autonome de Barcelone et réunissant des partenaires de l'Université de Mons- Hainaut, de l'Université de Vincennes – Saint Denis (Paris VIII), de l'Université per Stranieri di Siena, de l'Université de Lisbonne et de l'Université de Pitesti en Roumanie. Manuel Tost (traduction de Tost, 2005) présente brièvement ce projet :

L'appareil didactique qui accompagne les matériaux déclencheurs de ces modules (enregistrements vidéo d'environ dix minutes), porte sur les aspects linguistiques (phonétiques, morpho-syntaxiques et lexicaux), ainsi que (on peut même dire : surtout) sur les aspects pragmatiques, communicatifs et culturels.

On y privilégie, comme on peut le supposer, les aspects de la communication en vis-à-vis et, donc, l'oralité, sans exclure néanmoins la systématisation d'une partie des contenus présentés, débouchant sur la production, dans la mesure où la vérification de la compréhension passe souvent par l'expression. Les activités proposées sont de nature diverse : sensibilisation, réception et accès au sens ; grammaticales et de fixation ; d'initiation à l'expression et activités d'autoapprentissage et autoévaluation.

Les modules de *Minerva*, visant la préparation à une compétence pragmatolinguistique pour l'ensemble des langues romanes au niveau élémentaire (*de survie*, affirme l'auteur) sont fondés « sur la notion de compétence sinon partielle, comme on l'entend habituellement, du moins de compétences dissociées et hiérarchisées » (*idem*). Il faudra ainsi relever dans la visée de ce projet son caractère fortement communicatif (stricto sensu).

Igloo, ou *Intercomprehension in Germanic Languages Online*, a aussi débuté en 1999, financé dans le cadre de *Socrates-Lingua*. Le partenariat a été coordonné par l'Université de Tromsø et comprenait des chercheurs des Universités de Hagen, Salzburg, Antwerp, Lund, Copenhagen et Reykjavik, souhaitant promouvoir la compréhension interlinguistique en 7 langues germaniques, à partir du modèle de la situation dans le monde scandinave où les locuteurs parlent dans leur langue mais comprennent

celle des autres. Pour des raisons d'ordre pratique, le projet s'est concentré sur la compréhension écrite, mettant l'accent sur les différences entre les langues germaniques, qui ont été relevées dans une phase préparatoire. Les produits comprenaient des cours structurés sous forme de modules, utilisant une base de données contenant des informations sur les sept langues et leurs relations dans des aspects variés de leur grammaire, vocabulaire et phonologie. En outre "[t]he product envisioned would be simple enough for any adult learner (who already commands one of the seven languages) to use independently, without instruction, yet flexible enough to contain the type of detailed comparative information that would be of interest to a philologist" (in <http://www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/index.html>).

Le matériel aujourd'hui disponible sur la page web du projet nous permet de consulter un cours-exemple, pour le niveau élémentaire, en 10 langues (en plus des 7 langues visées au départ, on y trouve l'afrikaans, le frison et les deux variantes du norvégien). Pour chacune de ces langues, ce cours présente un texte (le même qui est traduit dans chacune des versions linguistiques⁸) et un questionnaire à réponses ouvertes portant sur la compréhension, le vocabulaire et la grammaire. À côté du texte, on peut accéder à une grammaire du lecteur (pour le norvégien, l'anglais et l'allemand et le danois pour quelques entrées seulement), à un réseau de mots cognates et à un glossaire.

Si je me suis longuement arrêtée sur ces premiers projets, c'est justement parce que leur présentation nous permet d'identifier, dès le début, la variété des approches proposées, qui ont, en quelque sorte déterminé des lignes d'évolution pour le présent et le futur de l'IC. Ces projets, fondateurs du domaine de l'IC, ont largement influencé presque tout le travail réalisé depuis, établissant donc les bases de la recherche et des applications qui les ont suivis et, en quelque sorte, développés sous d'autres conditions. Si tous les projets, à l'exception d'IC-5, prétendent proposer une méthodologie pour l'apprentissage de l'IC, chacun est en effet basé sur des principes théoriques divers et en constitue une approche spécifique. Nous y retrouvons des tendances fortement linguistiques (*stricto sensu*), comme dans *EuRom4*, pragmalinguistiques (*Minerva*), plutôt

⁸ Il est cependant dit que, pour les niveaux intermédiaire et avancé, on utilise des textes authentiques non traduits, parallèles ou indépendants.

didactiques (*Galatea*), ou présentant séparément un versant linguistique et une réflexion didactique (*EurocomRom*⁹) ; visant le développement d'une compétence partielle (*Galatea*) ou prenant cette compétence comme point de départ pour l'apprentissage de compétences productives (*EurocomRom*) ; partant de la phrase (*EuRom4*, *Eurocom Rom et Iglo*), du texte (*Galatea*) ou de l'acte de parole (*Minerva*), assimilant ou pas compréhension et traduction. L'analyse n'est pas exhaustive, mais il est clair que c'est la diversité des approches qui marque les travaux en didactique de l'IC, permettant désormais de répondre à la question initiale de ce chapitre.

3. L'innovation déclinée au présent

Un des facteurs qui ont déterminé la(es) suite(s) du travail en IC est complètement extérieur au travail académique. Il s'agit du développement des moyens technologiques à disposition des didacticiens. En effet, au moment où les premiers projets ont vu le jour, internet faisait son apparition en tant que média, et on n'envisageait pas encore son utilisation comme outil pédagogique. Très vite pourtant, les didacticiens ont perçu le potentiel de son utilisation comme média d'apprentissage surtout en tant que support d'activités interactives, entre l'apprenant et les documents proposés ou entre les apprenants eux-mêmes. Le projet *Iglo*, par exemple, s'en était déjà servi, puisque les documents sont encore aujourd'hui disponibles en ligne, mais il est clair que toutes les possibilités de l'outil n'y ont pas été exploitées : dans le cours-exemple il est explicitement écrit¹⁰ : "sorry, no interactive function yet ; you will have to check your own answers".

Ainsi, c'est le développement d'internet en tant que moyen de communication interpersonnelle qui a rendu possible l'avènement d'une « deuxième génération de projets » qui en profitent, soit pour créer et produire de nouveaux matériaux d'apprentissage, soit pour développer des plateformes où des forums et des chats permettent la communication en temps réel entre des individus de différentes langues (et en différentes langues). Les processus d'intercompréhension sont ainsi placés dans le

⁹ Toutefois, je n'ai eu accès qu'à la version du travail d'Eurocom telle qu'elle se présente aujourd'hui, fruit du travail accompli par l'équipe au fil des années.

¹⁰ <http://www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/flow/co.html>

cadre de l'interaction plurilingue¹¹ entre langues voisines. L'exemple emblématique de cette nouvelle approche est le projet *Galanet* (réalisé par une équipe constituée par la plupart des chercheurs de *Galatea*), à visée nettement (inter)actionnelle, qui propose une « plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes » (www.galanet.eu) qui est ainsi présentée :

Cette plateforme, [...], permet aux locuteurs de différentes langues romanes la pratique de l'**intercompréhension**, c'est-à-dire une forme de **communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langue(s) romane(s) qu'il connaît, développant ainsi à différents niveaux la connaissance de ces langues**. L'élaboration d'un projet commun motive la communication qui est facilitée par les tuteurs et la mise à disposition de nombreuses ressources.

Ce dispositif, basé sur la **dissociation temporelle des compétences** et les principes de la **formation hybride**, est destiné aux étudiants (enseignement supérieur, centres de langues), lycéens et adultes maîtrisant au moins une **langue romane de référence** en tant que langue maternelle ou étrangère et pas nécessairement débutants dans les autres langues.

À la suite de *Galanet*, le même partenariat a proposé encore *Galapro*, pour la formation de formateurs en langues romanes (www.galapro.eu).

En 1998, un groupe hétérogène de chercheurs (linguistes, didacticiens, enseignants du secondaire), complètement extérieur aux équipes formées autour de l'IC, avait suivi une toute autre perspective, située dans le cadre de la formation d'enseignants, à travers le projet *Echanger pour Changer*, produisant des dossiers d'autoformation à utiliser par les professeurs dans le contexte d'une activité de mobilité leur permettant le contact avec la réalité pédagogique dans un autre pays de l'EU. 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.

¹¹ Dans Capucho (2008 : 239) je l'appelle « interaction multilingue » ce qui, aujourd'hui, ne me semble pas correct. Il s'agit en effet d'interaction plurilingue car il ne s'agit pas d'une simple co-existence de plusieurs langues mais d'une interaction entre elles.

Dans le cadre d'*Echanger pour Changer*, c'est donc la dimension métacognitive qui est privilégiée par rapport aux expériences vécues par les enseignants, qu'elles soient professionnelles ou personnelles. Étant 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 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 succès de cette première expérience a conduit le partenariat (élargi, comptant alors 14 institutions de 11 pays) à la réalisation d'un nouveau projet – *EU & I*¹² – qui représente le début d'une « troisième génération » visant l'interaction plurilingue entre langues non-voisines.

Ainsi les applications didactiques de l'IC s'organisent-elles dans plusieurs espaces directement ou indirectement construits sur ces trois générations, qui se retrouvent pourtant en synchronie. Dans le vaste nombre de « bonnes pratiques » identifiées lors du travail récent de *Redinter* (www.redinter.eu), on reconnaît assez facilement des « filiations » plus ou moins directes à ces trois générations co-existantes.

¹² www.eu-intercomprehension.eu

Pour ce qui est des projets liés à la première génération, l'approche d'*EuRom4* a largement influencé des projets comme *VRAL*, pour « la promotion de l'apprentissage des langues, dans une perspective plurilingue et multiculturelle à travers un outil didactique destiné à valoriser les stratégies d'intercompréhension orale entre langues de même famille »¹³ ciblant des enfants de 8 à 11 ans ; *Euro-mania* (www.euro-mania.eu) qui inscrit des pratiques de compréhension en langues romanes au niveau du primaire, à travers des pratiques liées à l'apprentissage de disciplines non-linguistiques, telles que les sciences, les mathématiques, l'histoire et géographie et la technologie ; et *EuRom5*, dont le manuel sera bientôt présenté, rajoutant le catalan aux langues proposées, présentant des textes plus actuels et développant l'approche.

Un exemple différent par rapport à « l'héritage » d'*EuRom4* est le projet *Eurom.Com.Text*, développé par le département de Philologie Française de l'Université de Salamanca, entre 2001 et 2007 et visant l'enseignement simultané du catalan, du français, de l'italien et du portugais à un public adulte hispanophone. Sa coordinatrice, Isabel Uzcanga Vivar, qui avait participé à *EuRom4* (comme je l'ai déjà mentionné) établit clairement les zones de divergence entre les deux projets : « Dicho proyecto no puede entenderse como una continuación o segunda parte de Eurom-4, ya que sus fundamentos teóricos, sus principios metodológicos y sus objetivos difieren » (Uzcanga Vivar 2010 : 179). Et l'auteur énumère ensuite, plus en détail, les grandes différences entre les projets : *Eurom.Com.Text* vise une compétence de compréhension « fine » des textes écrits, la construction d'une attitude positive par rapport aux langues, mais aussi à leurs cultures, se plaçant sous une perspective interculturelle, et, du point de vue méthodologique, son point de départ est « la explotación de los conocimientos textuales y metatextuales de los diferentes tipos y géneros textuales de un público adulto » (*idem* : 180).

L'équipe d'*EurocomRom*, a étendu ses activités à d'autres familles de langues, proposant *EurocomGerm* et *EurocomSlav*.

Le groupe responsable de *Minerva*, a développé *Fondelcat* (<http://ice.uab.cat/fontdelcat>) pour le catalan. De même, *Itinéraires Romains*, suit la visée pragmatolinguistique de *Minerva*, travaillant la réception pour préparer à l'interaction plurilingue :

Rappelons que l'intercompréhension est une démarche communicative qui consiste à s'exprimer dans sa langue maternelle avec une personne d'une autre

¹³ In http://www.tice1d.13.ac-aix-marseille.fr/languereg/informations/seminaire_VRAL.pdf

langue de même famille, l'interlocuteur sans pouvoir répondre dans la langue de l'autre la comprend et répond dans son propre idiome. Avec une priorité accordée à la compréhension, nous retrouvons ici les possibilités de dissociation de compétences du cadre européen de référence pour les langues (http://www.php.ac-orleans-tours.fr/casnav/IMG/pdf/union_latine.pdf).

Avant de suivre la nouvelle voie de l'apprentissage de l'IC dans un contexte interactif, *Galatea* a quasi simultanément inspiré *ILTE*. Le principe de base de *Galanet*, inscrivant l'apprentissage au sein d'activités authentiques d'interaction entre des locuteurs de langues romanes a été suivi dans le projet *Chain Stories* (www.chainstories.eu).

Finalement, dans approches de troisième génération, on compte maintenant des projets comme *Intercom* (www.intercomprehension.eu), pour l'apprentissage de l'IC écrite du portugais, de l'allemand, du bulgare et du grec, visant un niveau A2.

Dans le cadre de l'IC au-delà des familles de langues, une approche originale développe encore une autre perspective : le projet ICE (*InterCompréhension Européenne*) est ainsi présenté :

On pense souvent au cas de l'intercompréhension à l'intérieur d'une même famille, parce qu'on l'imagine accessible à partir des seules racines communes, notamment d'origine latine. On oublie alors que la langue est plus qu'une succession de mots lexicaux. L'intercompréhension est possible grâce à la reconnaissance des transparences lexicales, mais aussi grâce à la reconnaissance des transparences syntactico-sémantiques, à la pratique d'inférences syntactico-sémantiques reposant sur sa propre expérience et ses connaissances linguistiques et extra-linguistiques, par une exploitation possible de certains indices rythmiques et prosodiques à l'oral... (Castagne, 2007 : 463)

Ceux-ci ne sont que des exemples, parmi tant d'autres. J'ai simplement voulu illustrer la diversité des approches existantes aujourd'hui, qui retrouvent leur ancrage dans les projets dits « pionniers », citant des propositions que je connais assez bien. Que tous ceux que ne figurent pas ci-dessus me pardonnent leur exclusion.

4. Toujours au présent : redinter – l'espace du dialogue

En 2007, le colloque *Diálogos em Intercompreensão* a réuni à Lisbonne la plupart des experts universitaires en IC. Lors de cet événement international,

l'efficacité des différentes approches et le rôle décisif de l'IC dans le processus d'apprentissage des langues non traditionnelles ont été confirmés avec succès. Aussi, prenant en considération le fait que le développement du multilinguisme en Europe est essentiel parmi les priorités éducatives du 21^{ème} siècle, les institutions présentes au colloque ont pris conscience de la nécessité de joindre leurs efforts afin de diffuser les applications didactiques de la notion d'IC dans tous les pays européens. Il était prévu que ces efforts conjoints devraient conduire à l'amélioration de leurs dimensions politiques et éducatives, apportant, en même temps, des résultats concrets qui ont été attendus pendant plus de 20 ans.

Un des résultats les plus importants de ce colloque fut donc la possibilité d'établir un réseau européen dans le but de rassembler les efforts des différentes équipes. La proposition a été accueillie chaleureusement par tous les participants : sur 35 établissements présents au colloque, 29 ont exprimé leur intérêt formel à participer en tant que partenaires actifs ou associés dans le réseau. Le nom donné à ce projet est *Redinter (Rede Europeia de Intercompreensão - Le réseau européen d'intercompréhension)*.

Redinter compte aujourd'hui 28 partenaires et 28 institutions associées qui sont venues le rejoindre au cours des deux dernières années. Les travaux qui ont été développés dans le cadre des activités du réseau nous démontrent que *Redinter* est effectivement devenu un espace de dialogue, d'unité au-delà de la diversité. Depuis la première année, des initiatives conjointes ont pu être mises en œuvre : ainsi *EuroForma*, un cours intensif Erasmus a été réalisé à Toulouse, rassemblant des représentants de diverses approches. Dans la suite d'*EuroForma*, *FORMICA* s'est tenue à Venise en février 2012. L'UNED a récemment organisé un cours d'été au Centre Pénitentiaire El Dueso, à Santoña, où des chercheurs provenant des équipes de Salamanca (*EuRom4* et *Eurom.Com.Text*), Madrid (*Galanet* et *Galapro*) et Viseu (*EU&I* et *Intercom*) ont collaboré harmonieusement.

D'autres projets – en développement à ce jour, comme PREFIC¹⁴ – ou en voie d'acceptation pour financement européen – intègrent également des chercheurs provenant d'équipes différentes et profitent des connaissances et des synergies d'approches diverses, prouvant la possibilité de dialogue entre

¹⁴ Ce partenariat éducatif Grundtvig vise la formation en IC des professionnels des Cités des Métiers en France, en Italie et au Portugal. La Cité des Métiers d'Irun et l'Institut Français de Madrid sont venus se joindre à ce groupe, même s'ils ne sont pas financés par le projet. La formation en cours met l'accent sur le rôle du transfert de stratégies en IC lors de la lecture de textes en français, portugais, italien et espagnol et développe des activités d'interaction orale et écrite entre les participants, dans des situations réelles d'échanges professionnels.

elles. Lors de la dernière réunion de travail de *Redinter*, tenue à Viseu en juillet 2011, d'autres projets ont encore été envisagés. Sur cette rencontre, Clara Ferrão, une des participantes portugaises, écrivait dans son blog¹⁵ :

Intercompreensão é uma finalidade de toda a educação... Todos procuramos compreender-nos para podermos co-habitar (D. Wolton). É, assim, um valor, mas que pressupõe uma atitude ou atitudes de abertura, de disponibilidade, de prazer em estar com outros, certamente diferentes. (Foi isso que aconteceu, em Viseu, durante este fim de semana, na reunião internacional organizada pela instituição coordenadora, a Universidade Católica).

Le dialogue et la collaboration entre les différentes écoles, respectant leurs diverses « tendances » et perspectives, qui sont mises à l'épreuve d'une discussion ouverte et constructive, font désormais partie de notre réalité, grâce à l'existence de *Redinter*, espace de rencontres, croisements et réflexion commune.

5. L'avenir...

De nouveaux défis se posent aujourd'hui à l'IC. Tout d'abord, et encore, des défis théoriques comme la question de l'évaluation des compétences des apprenants, la réflexion sur rôle de l'anglais comme langue pont ou langue passerelle entre les familles de langues¹⁶, la recherche concernant les processus mentaux sous-jacents à l'intercompréhension (aspects neurologiques, cognitifs et affectifs), le développement didactique des approches concernant certaines familles de langues encore peu exploitées (langues germaniques, langues slaves) ou l'attention sur les stratégies à développer dans le cadre de ce que j'ai récemment appelé l'interproduction¹⁷.

Il y a encore des défis d'un ordre plus pratique comme la diffusion du concept dans tout l'espace géographique de l'EU ou l'adaptation des approches à la spécificité de nouveaux publics. A ce propos, Araceli Gomez s'interroge aujourd'hui sur la page web de *Redinter*¹⁸ : « Una competencia plurilingue única o variable según los locutores y los contextos ? La tipología de los

¹⁵ <http://universidadedepasargada.blogspot.com/2011/07/redinter-multimodalite-et-eye-tracking.html>

¹⁶ Une première contribution systématique sur ce sujet vient, d'ailleurs, de paraître (cf. Hemming, Klein & Reissner, 2011)

¹⁷ Cf. Capucho (à paraître).

¹⁸ <http://www.redinter.eu/web/noticias/viewone/92>

métodos intercomprensivos se basa en los distintos Proyectos y en la edad de los públicos interesados. Se podrían tomar en cuenta otras variables ? ». Dans notre espace de dialogues et de rencontres, il faudra absolument reconnaître que chaque approche (ou combinaison d'approches) a ses applications spécifiques, son(-es) public(s) cible(s), ses limites. Comme toute compétence, la compréhension de l'écrit ou de l'oral, en situation d'interaction plurilingue, se développe dans un continuum (que le CECR situe entre A1 et C2). Entre « Je ne comprends rien » et « Je comprends tout », il y a autant de possibilités que d'individus, de situations et d'interlocuteurs. Atteindre rapidement un niveau C1 en IC est possible entre langues proches et, bien sûr, plus difficile entre langues éloignées. Mais, là encore, tout dépend de chaque apprenant, de ses motivations, de ses connaissances et compétences en langue étrangère¹⁹, du temps dédié à l'apprentissage et de la méthodologie suivie :

L'intercompréhension fonctionne dans certains cas très bien sans connaissances linguistiques et il est impératif de promouvoir l'utilisation de stratégies ayant recours à l'extralinguistique, mais il ne faudrait pas non plus oublier que l'intercompréhension fonctionne mieux *avec* des connaissances linguistiques. L'extralinguistique permet, dans de nombreux cas, de comprendre et d'agir, mais les résultats, quoique parfois surprenants pour les apprenants eux-mêmes, n'en seront que meilleurs si la didactique de l'intercompréhension associe aux activités extralinguistiques des activités de prise de conscience et d'apprentissage linguistique s'appuyant sur les connaissances textuelles et situationnelles des utilisateurs de la langue et sur les relations existant entre les langues d'une même famille. L'intercompréhension au-delà des familles de langues s'appuiera aussi sur l'intercompréhension au sein des diverses familles de langues. (Ollivier 2007 : 72).

Au niveau scolaire, il est impérieux de travailler auprès des décideurs en politique linguistique éducative de chaque pays, visant la reconnaissance de l'IC au niveau des programmes scolaires, son intégration généralisée dans les établissements et la mise en œuvre de formations élargies dans le cadre de la formation d'enseignants.

Au niveau institutionnel et social, il faudra aussi investir largement dans le marketing de la notion, de façon à multiplier les formations professionnelles

¹⁹ Nous faisons l'hypothèse que, en tout cas dans le contexte des langues indo-européennes, un individu qui maîtrise sa langue maternelle et deux autres langues étrangères n'est jamais A0 dans n'importe quelle autre langue – une recherche empirique visant la confirmation de cette hypothèse est en cours.

(en entreprise)²⁰ visant des utilisation(s) sociale(s) concrètes dans le cadre des communications internationales.

L'avenir de l'IC est garanti par la pro-activité des différentes équipes de recherche, par leurs connaissances construites au fil des années, par leur enthousiasme qui ne faiblit pas. Tout comme l'Europe, le monde de l'IC semble se caractériser par « l'unité dans la diversité », et la pluralité des approches est vécue comme un atout par rapport aux objectifs que nous nous sommes tracés. L'ignorer, la craindre ou vouloir l'anéantir ne serait pas cohérent : « [...] “ to crystallize ” a concept that is intended to be at the service of values such as Diversity, Plurality and Multimodality seems to us to be a contradiction that may bring more disadvantages than advantages to the field of Language Didactics » (Santos 2010 : 43).

L'intercompréhension reste ainsi un défi de tous temps puisque, comme l'affirmait Claire Blanche-Benveniste, à qui le colloque *Attraverso le lingue, L'intercompreensione*, organisé par l'Università Roma Tre, a rendu hommage : « L'Europe actuelle, qui a aboli ses frontières intérieures et qui favorise les voyages, est dans une position qui pourrait recréer, comme du temps des voyageurs anciens, une appropriation assez naturelle des langues [...] qui circulent sur le continent » (Blanche-Benveniste 2008 : 50).

Bibliographie

- ADAM, J-M. (1989). Pour une pragmatique linguistique et textuelle. In : C. Reichler (Ed.), *L'interprétation des textes*. (pp.183-222). Paris : Éditions de Minuit.
- ADAM, J-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- ADAM, J-M. (1999). *La linguistique textuelle*. Paris : Nathan.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2008). Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes. In : V. Conti & F. Grin (Dir.) *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. (pp.33-51). Chêne-Bourg : Georg Editeur.
- BOYER, R. (2006). Innovation et changement technique. In : S. Mesure & P. Savidan (Eds.), *Le Dictionnaire des Sciences Humaines*. Paris : PUF.

²⁰ Des projets récents tels que Prefic, Cinco et Intermar, ainsi que quelques formations ponctuelles (comme l'intervention de l'équipe de l'Université de Saarbrücken auprès des travailleurs de l'aéroport de Frankfurt, ou l'initiative de l'UNED (ES) dans le contexte de la prison espagnole de El Dueso) visent déjà ce but.

- CAPUCHO, F. (2008). L'intercompréhension est-elle une mode ? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue. *Revue Pratiques* n° 139/140. 238-250.
- CAPUCHO, F. (à par.). IC fra lingue appartenenti a diverse famiglie linguistiche. In: M. De Carlo (Ed.) *Intercomprensione e educazione plurilingue*. col. "Lingue sempre meno straniere", Porto Sant'Elpidio: Ed. Wizarts
- CASTAGNE, E. (2007). L'intercompréhension : un concept qui demande une approche multidimensionnelle. In : F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão*. (pp.461-473). Lisboa: Universidade Católica.
- COHEN, I. & MAUFFREY, A. (1983). *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Paris : Armand Colin
- DEGACHE, C. & BALZARINI, R. (2002). *Recherches sur l'intercompréhension en langues romanes : de l'élaboration d'outils multimédias pour développer les habiletés de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues*. Ecole d'été GreCO, Lundi 2 juillet 2002, TICE et enseignement des langues [Online] available : <http://sites.google.com/site/lorrainebaqueuab/docsdivers> [consulté le 18 juillet 2011]
- DOYÉ, P. (2005). Intercomprehension. In : J-C. Béacco & M. Byram. (Eds.) *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- ESCUDE, P. (2010). Origine et contexte d'apparition du terme intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste Jules Ronjat (1864-1925). In C. Ferrão Tavares & C. Olivier (Eds.) *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. *Redinter-Intercompreensão*, 1. 103-124.
- FERRÃO TAVARES, C. da SILVA, J. & SILVA, M. (2010). Des notions actuelles (et potentielles) d'intercompréhension en didactique des langues-cultures. In : C. Ferrão Tavares & C. Ollivier (Eds.), *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. *Redinter-Intercompreensão*, 1. 125-155.
- FERRÃO TAVARES, C. & OLLIVIER (dirs.) (2010). O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições. *Redinter-Intercompreensão*, n°1.
- GRIN, F. (2008). Pourquoi l'intercompréhension ? In : V. Conti & F. Grin (Eds.) *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. (pp.17-30). Chêne-Bourg : Georg Editeur.
- HEMING, E., KLEIN, H.G. & REISSNER, C. (2011). *English – the Bridge to Romance Languages*. Aachen: Shaker Verlag.
- JAMET, M-C. (2010). L'Intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? *Publifarum n°11*. <http://publifarum.farum.it/>, revue en ligne de langue française de l'Université de Genova. [site consulté le 18 juillet 2011].
- LEHMANN, D. et al. (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*, 153. 72-79.
- MEISSNER, F-J, (2008). La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage. V. Conti, & F. Grin (Dir.) *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. (pp.229-250). Chêne-Bourg : Georg Editeur.
- MELO, S. & SANTOS, L. (2007). Intercompréhension(s) : les multiples déclinaisons d'un concept. In : F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão (2ª edição – CdRom)*. (pp.597-628). Lisboa: Universidade Católica.
- MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris : Clé International
- OLLIVIER, C. (2007). Dimensions linguistique et extralinguistique de l'intercompréhension. Pour une didactique de l'intercompréhension au-delà des familles de langues. In : F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost, (Eds.) *Diálogos em Intercompreensão*. (pp.59-74). Lisboa: Universidade Católica.
- PENCHEVA, M. & SHOPOV, T. (2003). *Understanding Babel*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- SANTOS, L. (2010). Defining Intercomprehension. : is a consensus essential ?. In : C. Ferrão Tavares & C. Ollivier (Eds.), *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. *Redinter-Intercompreensão*, 1. 29-46.
- TOST, M. (Ed.) (1998). *Ensenyament-aprenentatge de llengües romàniques. Nous enfocaments*. Bellaterra : Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- TOST, M. (2005). I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze. In : A. Benucci (Ed.), *Le lingue romanze* (pp. 15-54). Torino : UTET Libreria.
- UZCANGA VIVAR, I. (2010). Epistemologia de la Intercomprensión plurilingue: de Eurom4 a Euro.com.text.. In : C. Ferrão Tavares et C. Ollivier (Dir.), *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. *Redinter-Intercompreensão*, 1. 171-186.
- VALLI, A. (2001). Une expérience de l'enseignement de l'intercompréhension des langues romanes ». In : *Living together in Europe in the 21st century : the challenge of plurilingual and multicultural communication and dialogue*. Proceedings of the third colloquy of the European Center for Modern Languages, Graz (Austria), 9-11 december 1998. Council of Europe Publishing.
- VIGNER, G. (1979). *Lire, du texte au sens*. Paris : Clé International.