

**Les perspectives multimodales de l'intercomprension
aujourd'hui, ou différentes manières de « [partir] de sa langue [et
de sa culture] pour aller vers celle[s] des autres »**

Abstract

The intercomprehension occupies nowadays a preferential place in the multilingual approaches. At the same time, it has been divided in a wide variety in regard to the publics, the supports, the methodological approaches, and so on. It should not be forgotten that the important things for languages education at learning are located at school, primary and secondary. And yet, at this level, the deficits (in terms of tools and material) are the most significant. These are the questions that appear here, no without before mention (in her tribute) to a visit that Claire Blanche-Benveniste did at Barcelona with the purpose to include the Catalan in what has become after *EuRom4*, but could not succeed for imperative institutional causes.

Key-words: intercomprehension, theoretical reflection, state of art, curricular integration.

Resumen

La intercomprensión ocupa hoy día un lugar preferente en los enfoques plurilingües. A la vez, se ha ramificado en una amplia variedad de modalidades en relación con los públicos, los soportes, los enfoques metodológicos, etc. Dicha expansión (positiva) no puede hacer olvidar que las cosas importantes, para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, se sitúan en la escuela, primaria y secundaria. Y sin embargo, en dicho nivel, los déficits (en términos de herramientas y materiales específicos) son los más significativos. Tales son las cuestiones que aquí se plantean, no sin antes mencionar (en su honor) cierta visita que Claire Blanche-Benveniste hizo a Barcelona con el propósito de incluir el catalán en el proyecto de lo que fue después *EuRom4*, pero que no pudo llegar a buen término por imperativos institucionales.

Palabras clave: intercomprensión, reflexión teórica, estado del arte, inserción curricular.

Introduction

Au début des années 90 du siècle dernier (je ne me souviens pas de la date exacte), Claire Blanche-Benveniste est venue à Barcelone et nous avons eu l'occasion de tenir avec elle (et un autre collègue du Département de Philologie française et romane de l'UAB), une ou deux réunions à Sant Pau, dans les locaux de l'ICE. L'objet de ces réunions était d'étudier dans quelle mesure notre Département pouvait s'intégrer dans le projet qu'elle mettait alors sur pied et dans lequel nous étions censés prendre en charge la partie concernant le catalan (l'espagnol étant déjà assuré par notre collègue et amie Isabel Uzcanga Vivar, de l'Université de Salamanca). Elle nous a alors largement informés de ce qui serait par la suite *EuRom4* et elle a fait de cette problématique le sujet d'une conférence qu'elle a prononcée à Bellaterra devant nos étudiants.

Il va sans dire que nous avons été spécialement intéressés par la perspective de collaborer avec le groupe interuniversitaire qu'elle avait déjà constitué. Malheureusement, la participation de l'UAB n'a pas pu être retenue parce que les autorités de Bruxelles ont désestimé l'insertion du catalan, compte tenu – ont-elles argumenté à ce moment-là – que cet idiome n'était la langue officielle d'aucun État intégré dans l'Union Européenne. Nous en avons été profondément déçus...

J'ai conservé cependant un excellent souvenir des réunions avec Claire Blanche-Benveniste, d'autant plus qu'à l'époque nous faisons de gros efforts pour que le catalan soit admis dans les projets européens. Le soutien que Claire Blanche-Benveniste était disposée à nous donner représentait pour nous une aide très appréciable.

Après cet échec, il nous a fallu inclure le catalan de manière quelque peu clandestine dans des projets interuniversitaires pilotés par notre Université, jusqu'au moment où, sinon officiellement du moins de manière tacitement admise, le catalan a été intégré dans les projets sur les langues romanes (*Ariadna, Minerva, Galanet...*).

En la présente circonstance, je tenais à rendre hommage à Claire Blanche-Benveniste, en soulignant la sensibilité dont elle avait preuve dans des moments délicats pour nous. Aujourd'hui que *Eurom4* devient *Eurom5* par, précisément, l'introduction du catalan, il m'a semblé qu'il était bon de le rappeler à notre bon souvenir.

Cela dit, on me permettra, sinon de présenter le résultat de recherches théoriques dans le domaine de l'intercompréhension (désormais IC), de

faire simplement état de quelques réflexions qui semblent nécessaires pour que le joli projet de Claire Blanche-Benveniste et autres pionniers de cette nouvelle approche trouve l'élan définitif qu'il mérite. Ce sera peut-être aussi, en l'occurrence, une manière de mettre les pieds dans le plat (le nôtre, en tout cas), mais ce sera fait avec les meilleures intentions du monde...

1. Constat de départ

Je ferai précéder mes réflexions par l'opinion d'un observateur particulièrement avisé de notre domaine, lequel, sans être – a-t-il dit modestement – un spécialiste de la question, n'en donne pas moins, à mon avis, ce qu'on peut considérer comme un diagnostic particulièrement pertinent du moment actuel de l'intercompréhension.

Au regard de tout ce qui a été accompli [dans le domaine de l'IC] de tous les outils disponibles, de l'importance des publications d'accompagnement et des argumentaires déployés, au regard surtout de l'apport que pourrait avoir l'IC judicieusement introduite dans différents secteurs de l'enseignement-apprentissage des langues, le constat demeure que le nombre d'apprenants concernés est actuellement encore infime. En dépit du potentiel qu'elle représente, l'IC ne « prend » guère ou ne prend que de manière très ponctuelle et très circonscrite. (Coste 2010 : 195).

D. Coste a en effet raison de souligner le nombre et la qualité des publications d'accompagnement, le discours d'escorte en quelque sorte, des produits attribués à l'IC. Une preuve en est la rubrique « Bibliographie » dans le site *Redinter* (<http://www.redinter.eu>), encore lacunaire, d'ailleurs, en dépit de ses 300 entrées, au point que d'aucuns, mal intentionnés, ont pu dire que, jusqu'ici, l'IC a surtout servi à étoffer les CV des enseignants universitaires.

En revanche, je crois que pour ce qui touche aux argumentaires déployés par l'IC, on aurait pu mieux faire si l'on en juge par le peu de cas que l'on fait dans les systèmes éducatifs de ce qui serait pourtant une solution économique et élégante pour régler le problème de la diversification de l'option langues étrangères à l'école, appelée par les vœux de beaucoup, ou, par exemple, pour faciliter l'intégration des enfants migrants dans les institutions scolaires européennes ou d'ailleurs.

En fait, au moins deux types de discours circulent à propos des langues, de leur enseignement et du plurilinguisme... L'officiel – et au plus

haut niveau : ONU, UNESCO, UE, CE et autres institutions – préconise sans équivoque le plurilinguisme, la diversification de l'enseignement des langues dans les systèmes éducatifs à tous les niveaux, et cela pour répondre aux besoins impérieux, dit-on (socio-économiques, culturels, éducatifs) de notre monde moderne.

Cependant, dès lors qu'on abandonne les hautes sphères, il en va tout autrement. Si l'on se situe simplement au niveau des États, on constate que les déclarations sont beaucoup plus prudentes au sujet de cette nécessaire diversification. Et, ce qui est pis encore, le plus souvent entre le discours des responsables nationaux et la réalité du terrain il y a un divorce notoire : on dit prudemment une chose et on permet qu'une autre complètement différente se perpétue. En trente ans, toutes les mesures prises dans le domaine de l'enseignement des langues (et il faut reconnaître qu'elles ont été nombreuses) n'ont favorisé, en réalité, que la diffusion de l'anglais.

Il faudrait sans doute se demander la raison de cet état de choses. Quant à évoquer « tous les outils disponibles », la prudente formule de D. Coste renvoie certes à la pluralité d'outils créés pour développer l'IC, mais aussi, je crois, à la variété des perspectives multimodales qui les caractérisent, ce qui n'est peut-être pas tout aussi positif. Voyons ce qu'il en est.

2. Recensement des produits IC en langues romanes

En 2005, j'avais fait (pour Antonella Benucci) un premier recensement de « projets européens sur l'IC ». Il y a eu également celui d'Escudé & Janin (2010) pour *Le point sur l'Intercompréhension, clé du plurilinguisme* et, finalement, celui qu'on peut extraire des données provisoires publiées dans la rubrique « Bonnes pratiques » de *Redinter*. Toujours intéressé par la question, j'ai essayé de mettre à jour ces inventaires (en me limitant, toutefois, aux langues romanes).

J'ai dénombré 31 « projets » concernant, à notre époque pour ainsi dire, l'intercompréhension. 28 de ces projets ont été développés en Europe, 3 en Amérique latine. Le tout s'étalant de 1992 à nos jours (mais l'histoire récente de cette approche reste cependant à faire).

Manuel Test, Universitat Autònoma de Barcelona

RECENSEMENT
des principaux programmes d'IC sur les langues romanes

Programmes pour adultes :

Europe :

- IC-5 Intercommunicabilité romane
- EuRom4 / EuRom5
- EuroComRom
- Galatea / Galanet
- Ariadna / Minerva (I y II)
- Romanica Intercom
- ICE*
- Eu&I*
- LEA
- Babelweb
- FontdelCat
- IL
- Lalita
- Romanes

Amérique :

- Interlat (Playa Ancha, Chile)
- Inter Rom (Córdoba, Argentina)
- Dialogam (Diálogos de las Américas)

Programmes pour enfants et adolescents :

- Eulang / Ja-ling*
- Chainstories*
- Itinéraires romans
- Euromania
- VRAL

Programmes pour enseignants :

- Galapro
- ILTE*
- LEA
- Échanger pour changer*

Redinter
Un réseau thématique:
RedAmIC
Un réseau en construction:

* Les projets en gris signalés avec un astérisque vont au-delà d'une seule famille de langues

Soit dit en passant, on ne sait pas toujours très bien comment appeler ces *matériaux* : « méthodes », « manuels », « programmes », « projets » ? Si les définitions qui recouvrent ces termes sont claires lorsqu'il s'agit d'un matériel pour l'enseignement-apprentissage monolingue, il devient difficile de le préciser dans le cas des matériaux plurilingues, qui plus est actuels.

Mais ce qui est le plus remarquable, c'est sans doute que l'ensemble de ces programmes est en quelque sorte *éclaté* en une infinie variété de modalités distinctes concernant à la fois les publics, les niveaux, les langues elles-mêmes, les supports, les approches méthodologiques, etc., tant et si bien que, finalement, les matériaux pédagogiques pour l'IC ne se recoupent qu'en partie et apparaissent le plus souvent complémentaires les uns des autres. De là, la question que l'on peut se poser : est-ce une bonne chose pour l'implantation généralisée et la diffusion de ce concept ?

2.1. Publics (enfants, adolescents, adultes et enseignants)

Des 31 projets dénombrés, 21 ont pour destinataire un public d'étudiants et d'adultes, 6 des enfants et des adolescents, 4 des enseignants. Cette disproportion entre les publics est tout de même assez paradoxale si l'on veut

bien admettre que, pour l'apprentissage des langues, les choses importantes se situent moins au niveau des adultes qu'à celui des enfants et des adolescents (le primaire et le secondaire). À noter également que, outre l'âge, il faudrait aussi s'intéresser au profil des apprenants visés. Sous ce rapport, il faut tout de même constater que l'on commence aujourd'hui à se préoccuper sérieusement des apprenants qui ont des besoins spécifiques à différents niveaux...

2.2. Objectifs globaux (sensibilisation, initiation, apprentissage total...)

Les objectifs visés par les programmes globalement considérés sont plutôt disparates. Certains se limitent à la sensibilisation (*conscientisation* au plurilinguisme). D'autres en revanche se veulent des « méthodes » plus ou moins complètes, bien que de portée restreinte, compte tenu des compétences partielles visées (uniquement la compréhension et, le plus souvent, uniquement la compréhension écrite). Entre ces extrêmes, certains projets concernent ce qu'on peut désigner comme une initiation (limitée) à l'enseignement de langues.

2.3. Supports privilégiés (TIC, papier...)

La distinction essentielle au sujet des supports réside dans le choix des TICE ou du « papier », bien que les formules mixtes soient également fréquentes. Il y a toutefois de plus en plus de projets développés sur Internet, encore faut-il distinguer ceux en ligne (synchrones ou asynchrones), interactifs ou non : il y en a pour tous les goûts. La tendance, il est vrai, est à l'utilisation de plus en plus fréquente de la Toile (j'ai récemment visité une dizaine de ces sites, qui ont des caractéristiques fort différentes entre eux). Auparavant, certains programmes utilisaient aussi comme supports des CD ou des DVD (mais cela était en rapport avec la technologie en cours au moment de leur élaboration : les plates-formes sur Internet ne sont apparues que plus tard... et ne parlons pas des TNI).

2.4. Perspective (synchronique / diachronique)

La prise en compte de la perspective diachronique ou synchronique distingue également certains projets. En fait, il n'y en a pas beaucoup qui préconisent de travailler la compréhension à partir de la dimension historique de la langue ; ceux, surtout, qui s'appuient sur la *culture grammaticale* des apprenants. Or, si l'on tient vraiment à ce que l'IC entre à l'école, il faudra peut-être revoir cette exclusion systématique de la diachronie, avec toutes les précautions d'usage, bien évidemment.

2.5. Portée des projets (langues concernées, familles de langues)

La portée des projets (en nombre de langues) est variable, cela va de trois à onze dans le corpus consulté. La grande majorité se limite à quatre langues, d'autres sont plus ambitieux (cinq ou six). Mais on peut trouver également des programmes d'IC visant la compréhension d'une seule langue à partir d'une perspective plurilingue ; d'autre part, une forme d'enseignement croisé de langues, intégrant la dimension inter-linguistique, entre parfaitement – me semble-t-il – dans l'IC. Toutefois, les critères à partir desquels ces choix sont réalisés sont rarement expliqués et n'obéissent presque jamais à des questions contextuelles : cela dépend surtout des enseignants-chercheurs qui s'y sont impliqués. Sans entrer dans les projets (et je donne ici au mot sa valeur prospective) qui envisagent par *système* l'IC entre familles de langues, on peut avancer qu'on trouve, de plus en plus souvent posée, la question de l'insertion de l'anglais dans l'IC en langues romanes, en raison du « rôle spécifique de [cette langue] à la fois comme passerelle “linguistique” du fait de ses caractéristiques à la fois romanes et germaniques, et aussi comme passerelle ‘cognitive’, dans la mesure où c'est maintenant très généralement la première langue ‘étrangère’ apprise et donc, pour un certain nombre de personnes, la première expérience linguistique avec l'altérité »¹. Ou bien encore de langues autochtones dans certains contextes (proches, géographiquement parlant, en Amérique latine et en Afrique), par exemple : les créoles ou autres langues de zones frontalières.

2.6. Modalité envisagée (apprentissage simultané ou successif)

La modalité d'accès aux langues choisie (simultanée ou successive) constitue un autre motif de différenciation. Cependant, la première de ces options comporte des difficultés importantes, de quoi il résulte que la modalité successive prévaut dans l'ensemble des programmes. Mais comment dès lors définir exactement l'IC ? De surcroît, il est souvent difficile de distinguer d'un point de vue méthodologique les produits qui travaillent successivement à l'enseignement de plusieurs langues (isolément) de ceux qui s'y intéressent simultanément.

¹ Citation provenant de l'appel à communications pour le colloque *Redinter* d'Augsbourg, septembre 2010.

2.7. Contenus (linguistiques et/ou autres, généraux ou spécifiques)

La masse et le niveau des contenus distinguent également les projets : la grande majorité se limite aux aspects linguistiques, sans aborder d'autres questions (pragmatiques, culturelles, interculturelles...). En fait, plusieurs projets insistent précisément sur le fait qu'ils se différencient de la majorité par l'importance qu'ils accordent aux aspects pragmatiques, discursifs ou textuels ; le culturel étant presque toujours senti comme nécessaire sinon obligatoire.

2.8. Canal privilégié (écrit / oral)

Le canal que privilégient la plupart des projets est principalement la langue écrite (avec très peu d'incursions dans l'oralité). Certes, des activités orales sont assez souvent envisagées, mais comme oralisation de textes écrits, ce qui n'est pas de même nature. En revanche, les interactions orales ont une présence croissante, surtout lorsque les déclencheurs d'apprentissage sont des enregistrements vidéo. Au-delà du canal, il y a aussi la question des compétences visées, en particulier la question de l'expression (la production) linguistique plurielle, l'intercommunication, dans la ligne de ce que préconise Paolo Balboni. C'est un domaine où pratiquement tout reste à faire.

2.9. Centres d'intérêt thématique

Les centres d'intérêt thématique traités sont peu variés (la vie quotidienne surtout), tirés de l'actualité médiatique (de la presse surtout).

2.10. Régime d'apprentissage (autonome, semi-autonome, tutoré)

Le régime d'apprentissage préconisé habituellement (quand il est exprimé) est, selon les cas : autonomie, semi-autonomie, monitorisé ; avec une préférence pour la semi-autonomie.

On pourrait encore parler de la variété des perspectives didactiques choisies, à partir précisément des déclencheurs d'apprentissage, ou des slogans suscités par ces documents. J'en ai relevé quelques-uns, révélateurs pour l'exemple :

Comprendre et se faire comprendre pour agir ensemble en utilisant plusieurs langues.

Une méthode non pour apprendre les langues, mais apprendre par les langues.

Prendre conscience de l'unité et la variété de six langues par une approche ludique.

Lire les langues romanes dès le départ.

Il s'agit « moins de posséder une langue que de donner le goût de découvrir les langues et de [donner] l'assurance d'y parvenir... »

Une « didactique invisible » permettant une pratique réelle et socialisée d'intercompréhension entre natifs et grand apprenants.

Au total, ces modalités tous azimuts semblent conduire à une sorte de définition *light* se distribuant, à la fois, entre des objectifs spécifiques de l'IC, la détermination de curricula envisageables, des manières diverses de les aborder, sans parler du contournement de notions (telle la progression) auxquelles on ne peut pourtant pas échapper dès lors qu'on s'intéresse à l'enseignement de langues, mais qui, dans notre corpus, sont passées sous silence.

Cet éclatement (pleinement justifié lorsqu'il s'agit d'explorer une nouvelle approche) s'accommode mal des exigences de rigueur et de clarté du contexte scolaire, là où se passent les choses décisives et où se joue, qui plus est, l'avenir de l'IC. Et c'est à ce niveau que les déficits en matière d'outils et de matériels pédagogiques sont les plus flagrants.

3. Débats pédagogiques

C'est donc sur cet aspect du développement présent (pressant ?) de l'intercompréhension et plus précisément de ses modalités pédagogiques que je voudrais finalement rebondir...

Les débats pédagogiques – a-t-on pu lire récemment dans la presse espagnole – sont à peu près infinis, mais il y en a un qui est maintenant clos : celui concernant l'introduction ou non des TIC dans les salles de classe. Il y a consensus international sur la nécessité de leur présence et la grande majorité des pays développés ont incorporé depuis quelque temps les ordinateurs et les TNI, dans les centres scolaires. Ce qui est maintenant en discussion, c'est non seulement comment les utiliser **mais avec quels programmes** [je souligne], parce que les tic's par elles-mêmes ne sont pas d'une grande aide, ce qu'il faut, c'est changer les méthodologies et les curricula. (El País, 10 octobre 2011, pp. 26-27, ma traduction)

Il est vrai que le développement imparable que connaissent les TIC dans la vie quotidienne ne s'était pas encore vérifié dans les salles de classe. Or, pour ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues, il s'agit pourtant d'un outil spécialement efficace. Faut-il encore le souligner ?

Mais ce qui est le plus intéressant, c'est que, pour les approches plurielles, il s'avère en quelque sorte irremplaçable parce qu'il constitue un support

beaucoup plus performant que tous ceux utilisés jusqu'ici : il permet, du fait des particularités de l'hypertexte, des exploitations dont on n'avait pas imaginé toutes les possibilités pour le traitement du plurilinguisme facilitant les activités collaboratives et coopératives, proches et à distance, dont on n'a pas encore exploré toutes les possibilités.

Les TICE ont encore une autre vertu, celle de pouvoir vaincre les réticences des enseignants qui, confrontés à des langues qu'ils ne maîtrisent pas, se sentent mal à l'aise – comme on a pu le souligner à plusieurs reprises – devant les apprenants pour leur faire pratiquer l'IC et je ne dis pas leur enseigner.

Les TICE permettent aussi de compenser les déficiences dans le domaine des pratiques de l'oral en plusieurs langues, sans parler des possibilités qu'elles offrent dans l'accès à la documentation plurilingue, de toute nature (audio, textuelle, iconographique...), dans et hors matériel conventionnel du cours.

Pour prendre un exemple concret, je dirai en ce qui concerne précisément l'Espagne, le programme « Escuela 2.0 » prévoit la distribution de 1 500 000 ordinateurs portables pour les élèves et quelque 80 000 pour les enseignants, la création d'autant de salles numérisées (avec accès à Internet et TNI) et la mise à disposition des enseignants d'un ample catalogue de programmes informatiques. Le programme « Escuela 2.0 » a été lancé en 2009 et, trois ans après, on considère maintenant que le tiers du programme a été réalisé (soit plus de 600 000 ordinateurs livrés dans les écoles). Et des programmes comme celui-ci ont été mis en place dans bien d'autres pays.

Or, j'ai constaté que le matériel pour l'enseignement des langues étrangères se limite à une seule de ces langues, l'anglais, et ne semble guère être qu'une adaptation de documents pensés pour le support « papier » transposés sur la Toile. Ce qui est proprement une aberration... Il suffirait donc d'élaborer du matériel plurilingue spécifique et suffisant et d'en assurer une diffusion massive par ce canal de l'école pour donner un réel élan aux enseignements linguistiques plurilingues. D'autant que les adolescents actuels, nés avec les technologies de la communication, font preuve d'aptitudes particulières pour tout ce qui touche à l'outil informatique ; ils ont avec ce dernier des rapports de familiarité que beaucoup d'enseignants ont, pour leur part, du mal à acquérir. Ils saisissent d'emblée le sens des manipulations demandées et les objectifs des activités qu'on leur propose de réaliser. De plus, ils se sentent attirés par tout ce qui touche à Internet.

Une série d'observations découlent de manière naturelle de ce nous venons d'énoncer.

Ce serait montrer une grande naïveté (ou même commettre de nouveau une erreur tactique) que de croire que les systèmes éducatifs des différents États européens – compte tenu des investissements économiques et parfois politiques que cela représente – accepteront de bonne grâce de généraliser l'enseignement d'une deuxième ou d'une troisième langue vivante dans les pays, encore nombreux, où elles ne sont pas obligatoires ni même enseignées. Les institutions éducatives nationales s'accrochent fort bien de l'attitude schizophrénique qui consiste à tenir un discours plurilingue (pour la galerie) et à favoriser, en pratique, le monolingue en matière de langues étrangères (à usage interne).

En revanche, elles pourraient peut-être soutenir une approche plurielle de langues voisines, dans les différents sens de l'expression, si on leur en facilite le matériel et une méthodologie *ad hoc*. Autant de choses à notre portée, je pense.

« Après trente ans de régression sur le plan de la diversification de l'option langues étrangères »², peut-être le temps est-il enfin venu – profitant des avancées des TICE – pour introduire l'IC à l'école. Des espaces existent - ou pourraient être facilement créés - dans les *curricula* de l'enseignement primaire et secondaire, sans préjudice, au contraire, pour l'équilibre des autres matières. Encore faudrait-il qu'on soit capable de le faire entendre.

Citant Nicolas Adam, Claire Blanche-Benveniste, à la fin de sa présentation du numéro spécial de 1997 du *Français dans le monde*, écrivait qu'il s'agissait « [...] de mettre les personnes studieuses en état de savoir assez sur leur langue pour être capables d'en étudier une autre », et Claire Blanche-Benveniste de préciser : « Ainsi procède depuis toujours la compréhension multilingue, partant de sa langue pour aller vers celle des autres »³.

En ces temps agités où les décideurs de nos systèmes éducatifs ne cessent d'insister sur la nécessité d'améliorer les performances de nos élèves (dans la connaissance de leur langue maternelle et des langues étrangères), il serait bon qu'on leur fasse comprendre (aux décideurs, s'entend) qu'en utilisant les outils que nous offrons à présent les TICE, il est peut-être possible d'atteindre par l'IC ces objectifs (en retour). Et alors se vérifierait sans doute « l'apport que pourrait avoir l'IC judicieusement introduite – comme le souhaite Daniel Coste – dans différents secteurs de l'enseignement-apprentissage des langues ».

² Affirmation que l'on trouve dans un communiqué de l'Observatoire européen du plurilinguisme suite à un entretien avec Leonard Orban, commissaire européen chargé du multilinguisme

³ On aura compris que c'est la citation que nous avons paraphrasée dans notre titre.

Bibliographie

- BLANCHE-BENVENISTE, C. & VALLIA, A. (eds.) (1997) *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*. Le Français dans le monde, Numéro spécial, Paris : Hachette.
- COSTE, D. (2010). Postface. L'intercompréhension à la croisée des chemins ? Synergies Europe, n° 5. 193-199.
- ESCUDE, P. & JANIN, P. (2010). *Le point sur l'Intercompréhension, clé du plurilinguisme*. CLE international, Paris
- TOST PLANET, M. A. (2005). I progetti europei d'intercomprensione tra parlante di lingue romanze., In: A. Benucci (Ed.) *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*. (pp. 14-54). Torino: UTET Libreria.