

SANDRA GARBARINO CHRISTIAN DEGACHE



INTERCOMPRÉHENSION EN RÉSEAU

SCÉNARIOS, MÉDIATIONS,
ÉVALUATIONS



INTERCOMPRÉHENSION EN RÉSEAU
SCÉNARIOS, MÉDIATIONS, ÉVALUATIONS

Titre : Intercompréhension en réseau. Scénarios, médiations, évaluations

Directeurs scientifiques : Sandra Garbarino, Christian Degache

Année : 2015- Rééd. 2018

Éditeur : CRTT

Conception graphique : Eva Francescutto, Sandra Garbarino

Rédaction : Eva Francescutto, Sandra Garbarino

ISBN : 978-2-9533061-1-8

UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2
UNIVERSITÉ DE LYON



 miriadi
Mutualisation et innovation pour un Réseau
de l'Intercompréhension à Distance

EAC
EA
Agence exécutive
"Éducation, audiovisuel et culture"

 Éducation et formation
tout au long de la vie

SOMMAIRE

Sommaire.....	9
Introduction - Construire les réseaux de l'intercompréhension en ligne : _scénarios, médiations, évaluations	11
Regard sociolinguistique sur l'Intercompréhension entre langues différentes : enjeux théoriques et pistes sociodidactiques.....	28
PREMIÈRE PARTIE – LES SCÉNARIOS DE L'INTERCOMPRÉHENSION	
Quels scénarios pour pratiquer l'intercompréhension interactive ?_Entre double mise en abyme, vertige et effectif réduit, l'analyse itérative et contextualisée d'une session spécifique de formation	39
Galapro França-Brasil 2013 : analyse de la construction d'un scénario pour un public d'élèves non étudiants	77
Un scénario pédagogique ludique pour le développement de compétences plurilingues	101
Costruire competenze plurilinguistiche attraverso il co-apprendimento e l'approccio riflessivo: uno studio pilota negli USA	113
L'Intercompréhension dans le monde arabe : description d'une expérience didactique exploratoire à l'Université Paris-Sorbonne Abou Dhabi	127
Intercompreensão e interculturalidade: entre discursos competentes e outras falas	141
Vers une lecture multilingue et interculturelle de la presse en ligne.....	153
Nouveaux publics, nouveaux scénarios	163
Les scénarios pour l'Intercompréhension en réseau : définitions, expériences et enjeux.....	171
DEUXIÈME PARTIE – LA MÉDIATION EN INTERCOMPRÉHENSION	
Processi di intercomunicazione tra parlanti di lingue affini: analisi di sequenze metalinguistiche	187
Intercompréhension <i>in praesentia</i> : la reformulation dans une troisième langue comme <i>repair</i> au cours d'une rencontre en langues romanes	199
Les approches plurielles et la psychotypologie des apprenants	215
Intercompréhension et évaluation formative : quelles médiations développer dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE professionnel ?	227
Regard didactique sur les stratégies cognitives et métacognitives en situation de lecture intercompréhensive	241
Intercompréhension entre langues apparentées et expression théâtrale : médiations au service d'une pédagogie de la concentration et d'un apprendre à apprendre ensemble	253
Le conte africain à la croisée des médiations interculturelles et plurilinguistiques : étude réalisée auprès des élèves de cinquième au Cameroun	269
Modelling Plurilingual Processing in Intercomprehension.....	279
La médiation en Intercompréhension : pédagogie entre locuteurs et entre langues et cultures	285
TROISIÈME PARTIE – L'ÉVALUATION EN INTERCOMPRÉHENSION	
Interkomprehension: evaluieren, bewerten, messen	291
Qu'est-ce que l'Intercompréhension ? Représentations des professeurs de langue en formation continue dans le cadre du projet Galapro	305
Construire une progression pour l'Intercompréhension.....	323
Intercompréhension des langues dans la Caraïbe : bilan, évaluation et propositions	333
L'évaluation de l'Intercompréhension : problématiques, expériences et perspectives	345

Introduction

Construire les réseaux de l'intercompréhension en ligne : scénarios, médiations, évaluations

Sandra GARBARINO¹, Christian DEGACHE²,

¹ Université Lumière Lyon 2 – CRTT EA 4162

² Université Grenoble Alpes / Universidade Federal de Minas Gerais – LIDILEM
sandra.garbarino@univ-lyon2.fr, christian.degache@univ-grenoble-alpes.fr

There are these two young fish swimming along and they happen to meet an older fish swimming the other way, who nods at them and says “Morning, boys. How's the water?” And the two young fish swim on for a bit, and then eventually one of them looks over at the other and goes “What the hell is water?” (D. Foster Wallace, 2005)

Certes, ma famille est une famille plurilingue. Ma femme parle espagnol, l'espagnol de Buenos Aires ; ma fille, qui a huit ans, va à école publique du quartier, elle parle français, le parisien d'une école publique, populaire. Moi je parle toujours italien, mais un italien un peu réduit, un italien basique, pour être sûr qu'on me comprenne. La femme qui vient faire le ménage le matin parle portugais et ne parle rien d'autre que le portugais, langue que personne parmi nous ne parle... (I. Calvino, février 1974, notre traduction)

Comme les poissons dont parlait D. Forster Wallace au début de son célèbre discours au Kenyon College de 2005¹ que nous avons mis en exergue, nous nageons dans des eaux plurilingues, au milieu de l'intercompréhension, mais nous n'en sommes pas conscients. Ainsi, de manière semblable aux anciens explorateurs, nous faisons l'expérience de cette pratique lors de nos voyages dans des pays dont nous ne « parlons » pas la langue ou dans des pays de frontière (Ronjat, 1913 ; Capucho, 2008 ; Grin, 2008 ; Blanche-Benveniste, 2008), mais aussi dans notre vie quotidienne, dans nos villes et villages, aujourd'hui multiculturels et multiethniques et confrontés, entre autres, à l'arrivée de migrants. Si nous définissons la notion au sens large (Degache et Garbarino, 2017: 9-10), nous baignons dans les eaux de l'intercompréhension, depuis toujours et à tout moment de notre vie, mais sans savoir que ce que nous faisons porte un nom et que nous pouvons apprendre à systématiser et mieux exploiter cette pratique.

Si nous regardons de près quelques cas de figure, nous nous surprendrons peut-être de découvrir que l'on fait déjà de l'intercompréhension à l'école. Ici, par exemple, les élèves et les maîtresses sont confrontés régulièrement à des enfants d'autres nationalités ou à des primo-arrivants allophones qui, sans hésitation, pratiquent les principales stratégies d'intercompréhension de manière tout à fait naturelle et spontanée pour se faire comprendre. Lors de ces échanges ils utilisent ces « habiletés sémiotiques latentes que sait mobiliser, plus ou moins bien, tout sujet parlant quand il migre d'un espace linguistique à un autre » (Tyvaert, 2008 : 274).

¹ Cités par R. Da Silva et repris par E. Sanchez Albarracin dans cet ouvrage.

On pratique également l'intercompréhension spontanément à l'Université où, depuis plus de trente ans (1987-2018) des millions d'étudiants de la « génération Erasmus » provenant du monde entier, nous apportent leurs cultures, leurs savoirs et leurs différentes langues. On peut parfois aussi utiliser l'intercompréhension en famille, à la maison. Comme le prouve la citation d'I. Calvino placée en exergue, dans certains foyers cette modalité de communication exolingue est une pratique habituelle et ceci non seulement aujourd'hui, dans le nouveau millénaire, époque de « mondialisation ». La famille Calvino, une famille cosmopolite, l'employait déjà il y a quarante ans. Dans cette interview, l'auteur italien affirme appliquer, de fait, une des stratégies que nous enseignons aujourd'hui à nos apprenants et que F. Capucho qualifie d'« interproduction » : le recours à une langue transparente, pour l'écrivain « une langue simplifiée et basique ». Cet idiolecte réservé au cadre familial et très proche de la langue utilisée en situation d'intercompréhension était sans doute une évolution de l'*italiano concreto e preciso* (Calvino, 1999 :153) que l'auteur prônait dans ses essais et écrits sur la langue et qui ont fait de lui l'un des écrivains italiens les plus lus dans le monde en traduction et en version originale.

Mais cela n'est pas tout. Cette approche nous la pratiquons également souvent dans la rue, dans les magasins ou encore dans les transports en commun, notamment dans les grandes villes où non seulement nos yeux sont captés par des panneaux et affiches contenant des mots en plusieurs langues qui définissent notre paysage linguistique (Gorter, 2008). Depuis toujours, nous côtoyons des personnes de nationalités très différentes :

[c'est] un peu une Babel mais qui correspond aussi à la Babel qui est celle qu'on entend en allant dans le métro, ou au bar ou dans la rue. Parce que ce n'est pas qu'on entende l'argot de Céline ou de Queneau. Désormais le prolétariat parisien est en partie espagnol, en plus large partie portugais, et plus encore de l'Afrique du nord ou de l'Afrique noire. (I. Calvino, février 1974)

Encore une fois I. Calvino nous surprend en décrivant un panorama social et linguistique que nous vivons aujourd'hui dans nos villes et villages et qu'il avait, lui, observateur attentif et averti, déjà remarqué dans la ville de Paris il y a plus de quarante ans.

Ainsi, tous les jours, sans nous apercevoir de ce que nous mettons en pratique, nous nous exerçons à l'intercompréhension en dialoguant avec d'autres personnes à l'oral (la famille, les amis, les gens qui nous entourent, les touristes perdus qui demandent des renseignements) ou en regardant de films (R. Silva, dans cet ouvrage) ou des émissions télévisées : en Italie il n'est pas rare d'écouter des dialogues entre des sportifs – le plus souvent espagnols – et des journalistes qui ne traduisent plus les interviews des hispanophones (serait-ce pour des raisons économiques ?).

Mais aussi, dans notre société à forte tradition écrite (Castagne, 2007), il nous arrive de temps en temps de pratiquer l'intercompréhension en lisant des livres, des textes spécialisés d'un domaine qui concerne notre travail ou nos études, des journaux, des contrats, des législations ou tout simplement les notices des produits que nous achetons. Comme l'a remarqué un étudiant d'un cours d'intercompréhension :

J'ai déjà lu ce qui est marqué au **dos des briques de jus de fruits ou de désodorisants** par exemple (c'est en général marqué **en hollandais**). Je lis donc chaque notice en hollandais. (Garbarino, 2015)

Les stratégies de l'intercompréhension nous les adoptons encore, inconsciemment, et souvent, quand nous surfons sur la toile (Escudé & Janin, 2010 : 48), notamment sur des pages web rédigées en langues étrangères. Et là non seulement nous faisons de l'intercompréhension mais nous en faisons de plus en plus en langues romanes. Comme le remarque Anna Queré, en reformulant les mots de L.J. Calvet et M. Oustinoff (2016 : 19) :

Si l'anglais était la langue utilisée sur le Web à 90 % il y a dix ans, le taux a dégringolé à 30% aujourd'hui. [...] Le constat est sans appel : même si l'anglais reste une langue « hypercentrale », un multilinguisme très dynamique se développe à l'heure actuelle, langues romanes en tête. Car celles-ci bénéficient d'un précieux outil : l'intercompréhension est possible, surtout à l'écrit.²

Et enfin, dans ce nouveau millénaire qui nous amène à rencontrer les autres et partager nos expériences et émotions via les réseaux sociaux, dans notre vie quotidienne – qui nous met tous en relation en nous permettant non seulement de nous rencontrer physiquement mais aussi, de plus en plus souvent, de nous connaître et retrouver « virtuellement », grâce aux technologies de l'information et de la communication – nos « autres » à nous sont des personnes qui peuvent vivre à côté de chez nous mais également n'importe où dans le monde. Or, ces personnes que nous retrouvons sur Internet sont des gens dont nous sommes conscients de l'existence et pour lesquels nous avons parfois des représentations³, mais dont nous n'appréhendons la vraie réalité qu'au moment où nous entrons en contact « direct » avec eux. Ce contact s'établit par le biais des technologies dites de communication et donne lieu à une activité qui implique en soi la communication avec l'autre, et par conséquent la découverte de l'autre, de son milieu, de sa culture et de sa langue.

Afin qu'elle soit « acceptable » (cf. Blanchet dans ce même ouvrage) et ressentie comme positive, cette découverte de l'altérité peut être accompagnée et médiée par des enseignants-tuteurs ; elle peut donc – et parfois sans doute elle devrait – être accompagnée par une démarche pédagogique pour avoir ensuite des effets bénéfiques sur l'acceptation de ce qu'est vraiment l'autre, de son univers, de sa langue, de sa culture.

La découverte et rencontre de ces autres qui parlent souvent une langue faisant partie de la même famille (dans notre cas, les langues romanes), est aujourd'hui possible grâce à des plateformes de formation à l'intercompréhension en ligne. Cette découverte « accompagnée » pourrait amener les nouvelles générations à comprendre ce que c'est que cette « eau » dans laquelle nous nageons tous les jours et que nous n'arrivons cependant pas tous à voir. Car la perception de cette « eau » n'est pas impossible pour tout le monde.

Comme le vieux poisson qui rencontre les deux jeunes, les chercheurs travaillant dans le domaine de la didactique de des approches plurielles et de l'intercompréhension savent très bien ce que c'est que cet élément dans lequel nous vivons et ils l'affirment depuis désormais presque un tiers de siècle, depuis les premières recherches effectuées par Louise Dabène (1991) et Claire Blanche-Benveniste (1997). Grâce à elles et aux chercheurs qui se sont formés au sein de leurs projets et laboratoires ou qui ont croisé leurs chemins, en l'espace d'une génération, l'intercompréhension s'est finalement installée dans le domaine de la recherche en didactique des langues (Coste, 2011) et a trouvé ses lettres de noblesse, notamment dans le cadre des *approches plurielles* (Candelier, 2008 ; Candelier et Castellotti, 2013).

Les institutions européennes sont conscientes de ce que c'est que cette « eau » à leur tour : la compréhension réciproque des citoyens européens est au cœur de nombreuses initiatives nationales et internationales. Ainsi, divers financements ont été accordés et le sont encore à ces fins. En finançant les projets tels que Galatea (1996-1999) et Eurom 4 (années 1990) l'Union européenne a permis le lancement des premières expériences d'apprentissage de la lecture et compréhension de langues de la même famille (romane) non connues auparavant. Avec les projets Galanet (2001-2004) et Galapro (2008-2010), elle a soutenu les formations à l'intercompréhension en langues romanes en ligne. Avec le projet Lingalog, c'est l'Université de Lyon qui a investi dans la création d'un site web, un wiki destiné en partie à l'intercompréhension.

² Anna Quéré, <https://www.scienceshumaines.com>, 7 avril 2017

³ « A l'intérieur du cadre défini par les images qu'ont les sujets des langues en contact, du pays dans lequel on les parle et des locuteurs qui en font usage, se construisent également des représentations des systèmes linguistiques, de leurs fonctionnements respectifs, de leurs probables ressemblances ou différences et des relations qu'ils peuvent entretenir » (Castellotti & Moore, 2002 : 13).

Ces trois plateformes, pionnières en matière d'apprentissage par tâches, en interaction et en ligne, existent depuis de nombreuses années. La première (www.galanet.eu) – qui a aujourd'hui officiellement terminé son activité après environ quinze ans de service ininterrompu – a mis en relation plus de six mille étudiants d'Universités et Lycées situés dans une vingtaine de pays (Degache, 2017 : 183) et leur a permis d'échanger et de se connaître, en ligne, tout en se formant à l'intercompréhension entre langues parentes. La deuxième (www.galapro.eu/sessions) a formé des formateurs, enseignants de langues et d'autres disciplines, à la didactique de l'intercompréhension en ligne en raison d'une à deux sessions par an, entre 2008 et 2015). La troisième (www.lingalog.net) fournit un wiki et des forums aux enseignants de langues et propose des espaces personnalisables où les enseignants peuvent recenser des ressources pour les langues, afficher leurs programmes et contenus des cours, et ainsi de suite. Ayant déjà pu décrire les scénarios des formations se déroulant sur les plateformes Galanet et Lingalog dans d'autres contextes (Garbarino & Frontini, 2017) et le scénario et activités de Galapro ayant été présentés par d'autres collègues (entre autres Araújo e Sá, 2010 et Araújo e Sá & Melo dans ce même ouvrage), nous nous contenterons de les avoir passés en revue pour aboutir à leur cadet, le projet qui justifie ce recueil de recherches : « MIRIADI – Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'intercompréhension à distance »⁴.

Avec le financement de MIRIADI (2012-2015), l'Agence exécutive pour la culture, l'éducation et l'audiovisuel de l'Union européenne a permis au groupe de partenaires impliqués dans le projet de créer un véritable portail évolutif pour l'intercompréhension en ligne, développé à partir de logiciels libres. Depuis sa création, ce portail réunit le réseau des partenaires engagés dans l'apprentissage de l'intercompréhension en ligne et contient un espace de formation, des ressources pour les formations, deux référentiels de compétences destinés aux enseignants et toutes les publications du réseau, y compris les rapports des activités d'insertion curriculaire de cette future discipline. Ce projet triennal s'est également donné pour objectif de garantir la pérennisation des formations et du réseau. Ainsi il a constitué une association, l'APICAD, qui gère la plateforme, est investie dans des projets européens et opère pour élargir le réseau des partenaires.

Toujours dans le cadre du projet, notamment à partir de la 2^e année, nous avons conçu et réalisé ce livre, publié dans le cadre des « Travaux du CRTT » (Centre de Recherche en Terminologie et Traduction). Celui-ci rassemble une sélection d'articles issus de communications présentées au Colloque « IC2014. *Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations* », lui-même un « livrable » du projet. Ainsi, par la même approche qui avait animé cet événement ayant eu lieu en juin 2014 à l'Université Lyon 2 – et qui avait pour but, entre autres, l'extension du réseau de partenaires travaillant à l'enseignement de l'intercompréhension en ligne et la présentation des recherches du réseau de partenaires – ce recueil expose les recherches d'une partie des membres du projet international et les met en résonance avec celles d'autres chercheurs extérieurs au partenariat

⁴ MIRIADI: Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à DIstance ; projet triennal (2012-2015) financé par l'Agence Exécutive Education, Audiovisuel et Culture (EACEA) de l'Union Européenne, dans le cadre du Programme Transversal KA2, Projet N°531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2-KA2NW, <http://www.miriadi.net>. Ce projet européen a rassemblé une quarantaine de partenaires :

19 dans la candidature: Université Lumière Lyon 2 (coordinatrice), France ; Universidade de Aveiro, Portugal, Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne ; Università di Cassino e del Lazio meridionale, Italie ; Justus Liebig Universität Gießen, Allemagne ; Université Grenoble Alpes, France ; Université Al.I.Cuza, Iasi, Roumanie ; Università degli Studi di Macerata, Italie; Universidad Complutense de Madrid, Espagne ; Université de Mons, Belgique ; Universidad de Salamanca, Espagne ; Università del Salento, Italie ; Université de Strasbourg, France ; UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Espagne ; Università Ca' Foscari Venezia, Italie ; Lycée Benjamin Franklin, Aury, France; Liceo Linguistico di Stato "Giovanni Falcone", Bergame, Italie; Association Mondes Parallèles, Marseille, France ; Le Groupement d'Écoles Martinho Árias – Soure, Portugal.

18 associés: Projet Innovalangues, Grenoble ; Università di Corsica; Association Res Libera; Instituto Superior Curuzu Cuatiá, Argentine ; Association ACYAC –BPR, Argentine ; Universitat de Barcelona ; Universidade de Brasília, Brésil ; Universidade de São Paulo, Brésil ; Universidad Playa Ancha, Chili ; Universidade Federal do Paraná ; University of Mauritius ; Instituto de Educación Secundaria (Hellin) ; Universidad Nacional de Córdoba, Argentine ; Universidad Estadual de Campinas, Brésil ; Universidad Ricardo Palma, Pérou ; Fatec de São Paulo ; Universidad Nacional de Rio Cuarto, Argentine ; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brésil.

mais travaillant sur des thématiques afférentes à l'intercompréhension en réseau.

Pour les partenaires du projet MIRIADI, l'« intercompréhension en réseau » est conçue comme une pratique de communication et/ou d'apprentissage qui implique :

- l'utilisation voulue et globalement concertée d'au moins deux langues sinon davantage - ces langues pouvant tout aussi bien appartenir à la même famille linguistique (forme d'intercompréhension inhérente) ou non (forme d'intercompréhension acquise);
- une phase d'interaction en ligne sur Internet, cette phase pouvant tout aussi bien être incluse dans un scénario ou ultérieure à une formation scénarisée y préparant.

L'ensemble des travaux réunis dans le présent volume souhaite illustrer comment les concepts décrits ci-dessus ont été élaborés et mis en pratique par les membres du projet Miriadi et par les chercheurs ne faisant pas partie du projet. Le résultat de ce travail est un dialogue cohérent et articulé qui prend en compte trois dimensions fondamentales de la formation à l'intercompréhension : la dimension des scénarios, celle de la médiation et celle de l'évaluation.

La notion de **scénario**, avec sa dimension nécessairement chronologique, est de première importance dans la formation à l'intercompréhension en réseau : scénario de communication, scénario d'assistance ou d'encadrement tutoral, scénario de réalisation de la tâche, scénario de collaboration... On a désormais coutume de retrouver cette notion associée à un grand nombre de termes sans être bien certain qu'elle recouvre toujours la même acception. Les articles présentés dans cette section s'emploient à en clarifier la définition avant de livrer leurs analyses autour des effets des scénarios concernés.

La notion de **médiation**, plus souvent associée aux domaines de la traduction et de l'interprétation - deux moyens de médiation par excellence -, est assez négligée dans le contexte de l'intercompréhension. Ici le terme est exprimé avec un "s" parce que cette notion peut prendre plusieurs formes et être observée sous des angles complémentaires, comme en témoignent les textes réunis sous cette section.

L'**évaluation** en intercompréhension est un objet d'étude qui demande de plus en plus d'attention. Les différents travaux présentés permettent d'une part de réfléchir sur les modes d'évaluation en intercompréhension (évaluation des acquis, de la participation, des besoins, des retombées, etc.) et sur les acteurs de cette évaluation (enseignant, pairs ou apprenant lui-même) et d'autre part de présenter des outils de référence permettant une évaluation de qualité des formations à l'intercompréhension, plus en phase avec cette approche que le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), comme le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) et tout autre référentiel de l'apprentissage de l'intercompréhension à distance.

Pour ouvrir notre réflexion sur les réseaux de l'intercompréhension il nous a paru important de sortir du milieu des didacticiens et de demander à un sociolinguiste de porter son regard sur ce sujet. Ceci afin de « réexaminer la notion d'intercompréhension, d'explicitier les apports théoriques de cette notion, ainsi que de compléter ses fondements et ses enjeux » à travers une approche pluridisciplinaire croisant l'intercompréhension et la sociolinguistique. Ainsi, en partant d'une redéfinition du concept de langue et de frontières linguistiques, et en le rapportant à celui d'intercompréhension (d'habitude utilisée par les linguistes pour établir les limites entre les langues), **Philippe Blanchet** interroge les définitions traditionnelles pour nous expliquer à quel point les langues sont des inventions intellectuelles, socio-politiques, créées pour produire des identités nationales et un sentiment d'appartenance à des États. Il passe ensuite à observer ce qui facilite l'intercompréhension et recense d'une part le rôle vital de la pluralité linguistique « interne » aux langues (qui dessine une sorte de continuum entre plusieurs langues), et d'autre part l'importance du contexte social et culturel partagé (qui constitue la base de l'intercompréhension). En conclusion de son texte, le chercheur nous livre un concept fondamental, celui d'**acceptabilité**.

Par ce terme Ph. Blanchet nous éclaire sur l'importance de l'acceptation de l'altérité de la part de chacun : seulement si nos représentations de l'autre sont ouvertes nous pourrons le comprendre.

Il en découle l'importance de l'éducation aux langues et par les langues pour permettre de faire tomber les frontières – entre les langues, certes, mais d'abord entre les gens.

Les frontières géographiques tombent déjà dans la première partie de cet ouvrage, consacrée aux **scénarios de l'intercompréhension**, qui réunit l'expérience d'enseignantes et enseignants travaillant dans des contextes différents, mais surtout dans des pays et continents différents. Ainsi, de l'Europe où nous avons souvent tendance à arrêter notre regard eurocentrique, nous nous déplaçons au Mexique, en Arabie Saoudite, au Brésil, aux États-Unis pour observer, entre autres, que, si les scénarios changent, le projet politique qui sous-tend la diffusion de l'intercompréhension est souvent le même : la préservation de la diversité dans l'unité.

Le point de départ de nos réflexions sur les scénarios de l'intercompréhension est l'étude de **Christian Degache** qui nous permet de porter notre regard sur deux pays impliqués dans la session de formation de formateurs Galapro « França-Brasil » de 2013, la France et le Brésil. Avant d'observer cette expérience de formation, C. Degache nous plonge au cœur du projet Miriadi en abordant les « scénarios télécollaboratifs en intercompréhension » (STIC). Ce travail – qui a eu pour but de contribuer à la mise au point d'un *générateur de sessions polymorphe* actualisable et modulable, noyau de la création des sessions d'intercompréhension en ligne – décrit les spécificités de ces scénarios et leurs fondements conceptuels et présente un tour d'horizon des scénarios utilisés dans la pratique de l'intercompréhension interactive en contexte didactique. La session franco-brésilienne est ensuite l'occasion de mener une analyse qui permet de mettre en discussion la structure du scénario et de la session elle-même. Ainsi, après avoir dégagé les aspects positifs, les résistances et les difficultés rencontrées par les participants, C. Degache livre une série de recommandations fondamentales pour la réussite d'une session. Parmi celles-ci, mieux définir les aspects temporels (pour que le travail ne devienne pas chronophage), la supervision des tuteurs, les attentes et obligations des formés, la composition des GT, l'articulation entre le scénario et les ressources et, finalement, veiller à la variété des langues dans chaque groupe de travail.

À cette série de remarques issues de l'observation et de la pratique de l'intercompréhension en ligne, fondamentales pour le développement des nouveaux scénarios Miriadi, fait écho le travail de recherche de **Claudine Franchon** qui analyse la construction d'un scénario pour un public enseignant formé à l'intercompréhension et par l'intercompréhension selon le principe de la « double focalisation plurilingue » (Araújo e Sá & Melo Pfeifer, 2010 : 9). Cette recherche – qui souligne entre autres comment l'intercompréhension permet d'acquérir de nouveaux « droits de l'homme-usager-des-langues » (le droit à l'approximation, aux compétences partielles, à l'erreur et autres) – nous amène au cœur de la structure de la plateforme Galapro à la découverte de ses outils, ressources et parcours d'apprentissage (phases, objectifs, activités, produits). Par son travail de définition et de caractérisation du scénario C. Franchon montre comment les membres de son groupe interagissent en réalisant leur travail collaboratif et en même temps comment ces formés ont intériorisé la notion de travail collaboratif en l'appliquant au scénario qu'ils ont eux-mêmes créé en tant que produit de leur formation. Ainsi, en s'appuyant sur les définitions des rôles de Georges (2003), elle découvre que le groupe étudié possède, comme dans la réalité quotidienne, un *animateur*, des *vérificateurs* et un *quêteur*. Concernant la réalisation de la tâche produite par son groupe (GT6 : scénario pour élèves), elle conclut que les activités, les outils, les ressources, l'organisation et toutes les options concernant le scénario de formation conçu visent bien à soutenir et stimuler le travail télécollaboratif ainsi que la présence de plusieurs langues apparentées.

La dimension plurilingue suscitée par la télécollaboration est également mise en valeur dans un autre scénario en ligne, dessiné par **Delphine Chazot** qui rapporte les débuts de son expérience de recherche doctorale finalisée à la création d'un scénario pédagogique ludique basé sur un jeu de détectives. Ce type de scénario n'ayant jamais existé, elle se positionne tout d'abord vis-à-vis du jeu sérieux et observe les caractéristiques de la dimension ludique et les avantages de son intégration dans un contexte de formation. Elle présente ensuite les séquences préconisées pour le déroulement de la formation-jeu, les outils qu'elle envisage pour le déroulement du scénario (entre autres

Facebook) et la méthodologie d'analyse des deux premiers tests à effectuer. Parmi les retombées de cette formation, elle formule l'hypothèse d'une attitude positive, due à l'aspect ludique, et vraisemblablement la pratique de l'alternance codique pour ce qui concerne la dimension linguistique.

Barbara Spinelli nous amène aux États-Unis, un pays où peu d'études existent encore sur la pratique de l'intercompréhension. Par sa recherche de terrain elle nous montre les impacts d'un cours hybride plurilingue à l'intérieur d'une classe multilingue. Tout en partant du principe que, grâce à l'informatique, la compétence de communication embrasse de plus en plus de 'canaux' et de codes et que l'apprenant doit gérer une quantité d'informations de plus en plus ample, elle nous conduit à réfléchir sur les pratiques pédagogiques qui se sont développées dans ce pays à partir des années 1990 : *multiliteracies pedagogy*, *multilingual literacies*, *pluriliteracies practices*. À la lumière de ces changements qui, d'une certaine manière, font ressortir les ressemblances entre le vieux et le nouveau continent – deux mondes qui pour des raisons différentes se voient confrontés au plurilinguisme – elle suggère que les départements de langues doivent se restructurer et revoir leurs offres de formation en prenant en compte le plurilinguisme, la réflexion transculturelle et la capacité à co-agir en langue(s) étrangère(s). Et cela tout en proposant de nouvelles formes et stratégies d'apprentissage (Garcia, 2009) à des apprenants qui sont eux-mêmes plus autonomes au niveau de l'accès aux informations mais qui manquent parfois d'instruments. Ainsi, dans son expérience, conduite dans le cadre d'un cours intensif hybride d'italien niveau A2+ pour des étudiants connaissant au départ au moins une autre langue romane, elle nous permet de voir, par le protocole *think aloud* appliqué à l'écrit (wiki), comment ses apprenants 'rentrent' dans la compréhension d'un texte : en se référant souvent les uns aux stratégies utilisées par les autres, en réfléchissant parallèlement à leur propre potentiel au niveau de la lecture et en construisant ainsi un espace de co-apprentissage. Un espace où plusieurs langues-ponts coexistent et aident à l'apprentissage de l'italien ; un espace dans lequel l'enseignant est un *scaffolder* et les apprenants sont des co-constructeurs de connaissances, des créateurs de significations qui partagent les uns avec les autres leurs propres compétences linguistiques dans un contexte d'apprentissage stimulant et dynamique et qui prend en compte chaque individu.

Nous demeurons dans un pays où l'intercompréhension commence à faire ses premiers pas grâce au témoignage de **Ilham Dupont** et **Omar Colombo** qui relatent une expérience exploratoire en didactique de l'intercompréhension dans le monde arabe, à l'Université Paris-Sorbonne Abou Dhabi. Dans ce territoire qui, comme ils nous l'expliquent, accueille d'innombrables immigrés et où se côtoient l'arabe littéraire (écrit) et les divers arabes dialectaux (oraux), ils ont proposé deux modules semestriels dont un consacré à l'intercompréhension. Leur article expose cette expérience de recherche-action dans laquelle il se sont focalisés d'abord sur l'arabe, en partant des dialectes arabes à l'écrit (en se heurtant au problème des sources écrites en langue dialectale), pour passer ensuite à l'oral (essayant de démolir les aprioris des étudiants) et pour arriver enfin à l'intercompréhension entre l'arabe et l'hébreu. Ici, ce qui ressort, c'est l'étonnement des apprenants vis-à-vis des ressemblances entre les deux langues sémitiques. Ensuite ils ont travaillé sur les langues romanes, à travers des activités en présentiel (lecto-compréhension par des activités type Eurom5) et à distance (interaction en intercompréhension sur la plateforme Galanet). Cette expérience montre que : 1) les étudiants arabophones sans langue romane de référence ressentent une plus grande sensation d'appréhension et ont, par conséquent, beaucoup plus de difficultés de compréhension, notamment à l'oral ; 2) les interférences, positives et négatives, sont également bénéfiques au niveau de l'apprentissage ; 3) l'activité en ligne, effectuée en autonomie totale, a vite découragé les apprenants qui ont fini par ne pas effectuer les tâches prévues pour la participation à la session Galanet. Il y a là une leçon à en tirer pour les futures sessions d'apprentissage en ligne.

Tout en abandonnant la dimension connectée, mais en demeurant dans le cadre des médias, **Regina Da Silva** nous propose une réflexion sur les liens entre intercompréhension et interculturalité qui prend appui sur le potentiel du cinéma. Elle nous fait tout d'abord réfléchir sur

les questions économiques qui sous-tendent le « marché académique » (Ordine, 2013) et transforment l'éducation en « éducation bancaire » (Freire, 1987) et nous met ensuite en garde contre tout discours idéologique : seul l'art nous permet de nous apercevoir de ces « eaux » (Foster Wallace, 2009) interculturelles dans lesquelles nous nageons et qu'on essaye de nous faire oublier, sous prétexte de gommer les différences entre les hommes. Ensuite, afin de vérifier son hypothèse qu'il est possible de partir de l'interculturalité pour aller vers la langue mais que partir de la langue pour arriver aux aspects interculturels est beaucoup plus complexe, R. da Silva analyse trois manuels d'intercompréhension (Eurom 5, Interlat et Inter-Rom). Elle remarque que ceux-ci donnent une vision monolithique et homogène des langues qui n'existe pas dans la réalité en oblitérant ainsi les liens intimes qui existent entre les langues et les cultures. Finalement, pour s'approcher de l'autre de manière interculturelle et sans l'intermédiaire des discours idéologiques, elle propose d'apprendre l'altérité par un scénario ayant pour support le cinéma, une fenêtre ouverte montrant une partie du monde et transmettant des valeurs intraduisibles (Pasolini, 1975). Dans ce média réside, elle en atteste, un antidote contre toute idéologie prétendant affirmer des universalités, correspondances et symétries constantes.

Les moyens de communication sont au cœur d'une autre recherche, celle de **Caroline Venaille**, qui relate une expérience basée sur la presse ayant eu lieu en Italie et s'éloignant légèrement des précédentes par le fait qu'elle propose un scénario d'intercompréhension professionnelle. Le scénario didactique présenté a eu pour but la réalisation d'un atelier de lecture de la presse sur le web dont la tâche finale était l'écriture d'un article multilingue sur le web par des apprentis journalistes italiens. Ce travail, qui a conduit chaque étudiant « à devenir un chercheur plurilingue d'informations », permet à C. Venaille de montrer que les formés découvrent avec étonnement la facilité avec laquelle ils accèdent aux informations dans d'autres langues – qu'ils ne voient presque plus sous l'angle grammatical mais tout simplement en tant que véhicules d'informations – et qu'ils changent d'attitude au cours de la formation : si au départ ils se focalisaient sur les différences entre les langues, ensuite ils se concentrent sur les ressemblances. Le mérite et l'intérêt de cette recherche résident dans le fait qu'elle permet de montrer l'efficacité d'une formation à la recherche et à la lecture multilingue (et interculturelle) sur Internet. Cette formation devrait, selon nous, être proposée à tous les étudiants européens, en particulier à tous les futurs acteurs de la communication, des échanges commerciaux, des relations internationales et aux enseignants de toute discipline.

Dans cette perspective, il faudrait redessiner des scénarios cohérents, flexibles, adaptables et efficaces pour répondre aux changements au niveau des compétences à développer, des objectifs à atteindre et des stratégies d'apprentissage pour les nouveaux publics professionnels (en contexte institutionnel ou de travail).

Tel est l'objectif de la réflexion de **Filomena Capucho** qui nous accompagne à la découverte d'Intermar, un projet axé sur l'intercompréhension, destiné aux professionnels de la marine militaire et marchande et qui a rassemblé 8 pays (PT, ES, FR, BE, RO, FI, LT, LV). Ce projet a eu pour but de donner aux professionnels de la mer, habitués à communiquer en anglais, les instruments pour des échanges efficaces prenant en compte la plus-value du plurilinguisme. Ainsi, en marchant coude à coude avec l'anglais dans une formation de 60h à visée actionnelle, les langues romanes, les langues baltes et le russe ont pu trouver une place pour affirmer leur utilité dans le dialogue interculturel, pour une communication plus efficace et pour l'établissement de bonnes relations humaines. Restent quelques questionnements qui ouvrent de nouvelles perspectives de recherche : comment évaluer sans des référentiels spécifiques à l'intercompréhension ? Comment développer une plateforme efficace pour le contexte naval où l'accès à internet est très surveillé ? Comment créer des possibilités réelles d'interaction entre les sujets de la formation, localisés dans différents pays ? Comment former les enseignants locaux à l'approche axée sur l'intercompréhension afin de multiplier les formations ? Ce sont là des questions qui prouvent que l'intérêt de cet article, bref mais intense, ne réside pas seulement dans ce qu'il démontre mais également dans les interrogations qu'il soulève.

En conclusion de la première partie de ce volume, **Enrique Sanchez Albarracin** nous permet de tracer un premier bilan de l'évolution des scénarios de l'intercompréhension, à travers une synthèse du travail du groupe de partenaires internationaux réunis autour du projet Miriadi et des chercheurs extérieurs à ce réseau présents au colloque IC2014. Son regard de « grand témoin » permet de saisir les grands enjeux de ce début de millénaire pendant lequel nous assistons à « une révolution épistémique majeure » qui est en train de modifier profondément la nature, les conditions et les finalités des apprentissages et de la recherche scientifique. De cela viendrait justement la nécessité de trouver de « nouveaux scénarios » capables de « nous orienter sans nous contraindre, afin de nous permettre réellement d'interagir, de collaborer ou de coopérer » dans une perspective pédagogique et professionnelle axée sur l'intercompréhension, le plus souvent en ligne. Ces scénarios, présentés par les différents chercheurs, se développent en modalités différentes (hybride, en ligne, présentielle), ont des publics différents (universitaire, professionnel, associatif), s'appuient sur des ressources différentes (des manuels, la presse, le cinéma, la poésie, la chanson, les interactions entre pairs) et ont des objectifs variés (la formation linguistique ou aux approches intercompréhensives, la sensibilisation au plurilinguisme et/ou à l'interculturel). Cependant, ils se basent le plus souvent sur un apprentissage actionnel, par tâches, qui lie compétence et interaction dans une approche à la fois « interactionniste et socioconstructiviste » (Séré & Alonso, 2015) et permettent « de réduire les dangers de l'ethnocentrisme ou de l'eurocentrisme », tout en facilitant les « rapprochements culturels » (Chazot ; Dupont & Colombo ; Spinelli ; Venaille dans cet ouvrage). Les suggestions livrées par Enrique Sanchez Albarracin à la fin de sa synthèse sont contenues en cinq verbes : « conserver, améliorer, évoluer, étendre, collaborer ». Il incite à conserver les acquis de l'expérience des acteurs de l'intercompréhension, tout en améliorant la formation des formateurs, la connaissance des enjeux, des contextes et des ressources et en faisant évoluer les plateformes par des adaptations aux évolutions du temps. Tout cela dans la finalité d'étendre cette approche à d'autres familles de langues et d'élargir la collaboration interne et externe au réseau, dans une démarche qu'il qualifie d'énactive (Masciotra, 2008).

La deuxième partie de cet ouvrage est consacrée aux **médiations** que nous observons depuis plusieurs points de vue. Au début de cette partie, **Paola Leone** attire notre attention sur une première expérience de télé-tandem en intercompréhension. Après avoir introduit les principes du télé-tandem plus habituel, qu'elle définit comme « à monolingue alterné », elle démontre que dans cette forme de dialogue endolingue les locuteurs ont tendance à se concentrer sur le message quand ils ont un niveau de compétences élevé (B2-C1) et qu'à l'opposé il se questionnent sur la forme quand le niveau de langue est inférieur (A2-B1). Toutefois, si dans le dialogue monolingue alterné le locuteur natif expert dans la langue de l'autre peut prévoir les difficultés rencontrées par son interlocuteur, dans le télé-tandem en IC les difficultés ne peuvent pas être anticipées (car les deux participants ne connaissent généralement pas suffisamment la langue de l'autre). Ainsi, dans ce dialogue oral – où les problèmes de compréhension sont liés à des concepts et non pas à des mots et où on peut avoir recours au tchat quand l'oral pose problème – on assiste à une vraie co-construction de sens : les interlocuteurs mettent d'abord en lumière ce qui est clair et ensuite ce qui ne l'est pas, en collaborant pour résoudre les problèmes de communication. En conclusion de sa recherche P. Leone formule des recommandations pour la réussite du télé-tandem en IC : des discussions plutôt brèves (30 minutes au lieu d'une heure), l'accompagnement des étudiants dans la recherche des sujets de discussions (semi-dirigés), l'appui de matériaux visuels pour accompagner la conversation et une préparation théorique de didactique de l'IC.

La question de l'oral, abordée par P. Leone dans son article sur l'intercompréhension en *face-à-face en ligne* (Develotte & Cosnier, 2011), est également au cœur de la recherche de **Vanessa Piccoli** qui nous amène vers l'interaction en IC orale en présence dans le cadre de conversations spontanées. Sa contribution a pour objet l'analyse d'échanges ayant eu lieu lors d'une rencontre de pratique de l'IC (en situation semi-contrôlée) et met en lumière les stratégies spontanées utilisées par les locuteurs en cas de problèmes lexicaux. Parmi celles-ci, les auto-reformulations, le recours à

un débit assez lent et à une articulation claire, ainsi que l'engagement dans des séquences de négociation collaborative des signifiés, ce qui atteste que les participants manifestent leur volonté de co-construction du sens et de résolution collaborative des problèmes (Capucho, 2012 ; Araujo e Sa & Melo, 2003). En particulier la stratégie sur laquelle se fonde l'analyse est celle de la reformulation dans une troisième langue (RTL) utilisée comme stratégie de *repair* lors d'une conversation en IC en trois langues différentes. Le résultat de l'étude nous confirme que l'échange en IC montre un fort degré d'engagement de la part des interlocuteurs dans l'activité en cours, un esprit collaboratif et une grande conscience métalinguistique. À la lumière du succès de cette approche et de ses effets positifs sur la motivation et la compréhension, V. Piccoli suggère qu'après avoir si bien travaillé sur les stratégies de compréhension, il faudrait aujourd'hui travailler sur les stratégies d'*inter*-production (Capucho, 2013), les identifier, les systématiser et les apprendre, comme on a systématisé celles d'*inter*-compréhension.

Nous passons de l'intercompréhension à l'oral à la psychotypologie des apprenants avec l'article de **Jelena Gridina** qui nous illustre, par une recherche de terrain qui s'est déroulée en 2014, comment la perception psychotypologique d'un groupe d'étudiants universitaires de Lettonie, qui apprennent deux langues romanes en parallèle dès le niveau débutant, est sujette à évolution au fil du parcours académique. Cette recherche, qui a le mérite de nous faire réfléchir sur la relativité des concepts de transparence et d'opacité, nous repropose une définition de l'intercompréhension de P. Balboni, importante pour comprendre comment l'apprentissage linguistique bénéficierait de la recherche de *régularités* entre les langues (Balboni, 2004) plus que de formules apprises par cœur. La formation, qui a visé, en plus de la sensibilisation à la transparence, l'utilisation des similitudes et de la complémentarité interlinguistique en tant qu'outils d'acquisition lexicale, a permis de remarquer que, dans un contexte non romanophone, l'approche plurielle facilite l'acquisition de stratégies inférentielles et développe la créativité des étudiants, ce qui se traduit en une découverte et utilisation positive des ressources linguistiques du répertoire langagier des formés.

Avec **Deliana Vasiliu** nous abordons la problématique des médiations en intercompréhension lors de l'enseignement/apprentissage des langues dans le cadre des formations de français des affaires en Roumanie. Elle travaille avec des étudiants roumains ayant l'anglais comme langue d'enseignement disciplinaire (EMILE) et étant, comme beaucoup d'homologues, 'réfractaires' à l'apprentissage d'autres langues. Afin de stimuler un apprentissage linguistique différencié, D. Vasiliu propose l'idée d'un '*SMIC linguistique*' prévoyant l'apprentissage conjoint de la langue maternelle, de l'anglais, d'une L2 et de la compétence de lecture plurilingue. Plus concrètement, par le biais d'un cours de renfort d'intercompréhension, qu'elle a proposé à quinze de ses étudiants, elle a pu utiliser l'anglais comme langue pont vers d'autres langues romanes, notamment vers le français ; elle a pu ainsi expérimenter les bénéfices de la réflexion métalinguistique et a pu remarquer que cette activité a représenté un support fondamental pour les plus faibles, les « Nuls » en langues. Par les cours proposés, ces derniers ont pu expérimenter un déblocage psychologique qui a été à l'origine d'une activation de leur motivation. Suite à cette expérience, elle propose les activités d'intercompréhension comme activités de médiation à mettre en place en classe de langue, en les associant aux principes de l'évaluation formative (Perrenoud, 1998), pour un changement d'attitude et pour encourager l'apprenant à l'auto-évaluation, à l'autonomie et à la prise de conscience de son propre apprentissage. Deux mesures resteraient à prendre, selon cette chercheuse : la formation des formateurs en langues au plurilinguisme et multiculturalisme et la sensibilisation des enseignants des disciplines à la perspective intercompréhensive.

Professeur agrégé d'anglais, **Frédérique Freund** conduit une étude de cas en soumettant un texte en occitan languedocien à une lectrice experte en langues mais ne connaissant pas celle-ci. L'intérêt de cette recherche, qui nous permet de parcourir toutes les étapes de la lecture par un recueil de données inspiré de Malheiros Poulet et al. (1994), réside dans l'individuation des stratégies cognitives et métacognitives mises en pratique par la lectrice qui, sans avoir été formé à l'intercompréhension, applique spontanément les stratégies de transfert inter- et intra-linguistique,

d'inférence, de déduction et d'induction. Du point de vue des stratégies métacognitives, cette étude montre que la lectrice sait adapter sa performance à la tâche, en utilisant l'autorégulation, qu'elle sait apprécier sa compréhension (autoévaluation), qu'elle a une idée personnelle de la distance entre sa langue et celle qu'elle découvre (psychotypologie). Or, l'aspect le plus intéressant est que cette recherche montre la capacité de la lectrice, enseignante d'anglais, et donc sans doute habituée à une approche basée sur la traduction et la recherche du sens précis du texte, qui est en mesure de « faire le deuil » de la compréhension précise du texte, se contentant d'une compréhension globale, et pour qui, cette tâche - que certains pourraient trouver non aboutie -, réveille sa motivation et lui confère un sentiment de réussite. En conclusion, nous pourrions affirmer avec F. Freund que, pour entraîner les apprenants à l'approche plurilingue et plus généralement à « apprendre à apprendre » une langue, il faut d'abord former à une prise de conscience de la proximité entre les langues et ensuite il faut encourager l'apprenant à développer ses propres stratégies d'intercompréhension, en lui apprenant, entre autres, à verbaliser les opérations réalisées au moment de la lecture en une langue non connue pour qu'il puisse choisir les stratégies les plus adaptées à son style et à ses besoins d'apprenant.

Dans un contexte mondial où priment l'*infobésité*, l'isolement et le décrochage scolaire, **Marie-Noëlle Antoine** nous livre des conseils précieux pour nous diriger vers l'*infoessentialité*, vers « une pédagogie de la concentration » et de « l'apprendre ensemble ». Avec elle, nous explorons le terrain de l'expression théâtrale, une zone où le co-agir et le co-apprendre typiques de cet art rencontrent la perspective co-actionnelle et co-culturelle de l'intercompréhension pour donner des fruits au niveau éducatif et linguistico-culturel. L'atelier théâtral en intercompréhension qu'elle a proposé à des enfants de l'Institut Français du Chili, basé sur une unité didactique d'*Itinéraires Romains*, a permis d'une part, de sensibiliser à la transparence et à l'opacité lexicale entre trois langues romanes (espagnol, portugais et français) et d'autre part, de donner « une force au conte présenté en ligne », par la mise en scène de l'histoire. Une mise en scène qui a finalement eu lieu dans toutes les langues, y compris le catalan, l'italien et le roumain, car la curiosité envers les autres langues n'a pas tardé à se présenter et a permis ensuite de jouer physiquement et vocalement avec les expressions apprises, dans une atmosphère ludique, créative et solidaire.

Nous passons de l'Amérique Latine à l'Afrique avec **Léonie Toua** qui nous amène au Cameroun pour découvrir les langues beti-fang et le conte de source orale, un « espace social composite » qui permet aux élèves d'acquérir des compétences de compréhension orale dans des langues proches et qui peut contribuer à la construction d'une identité plurielle. Dans son article, qui relate une recherche-action, elle illustre son expérience d'insertion de l'intercompréhension dans une classe de cinquième. Elle structure l'activité en 4 étapes dont la première est la prise de conscience du plurilinguisme de chacun. Cette première étape est suivie de l'écoute d'un conte par un groupe d'élèves qui, par la suite, doivent le raconter aux collègues qui ne l'ont pas entendu, en devenant eux-mêmes conteurs. Cette phase permet la discussion des uns avec les autres pour mieux comprendre l'histoire et est, de fait, à l'origine d'une médiation qui est l'espace de l'intercompréhension mais aussi de l'inter-culturel et active ces « compétences transversales » qui peuvent « contribuer à la construction du répertoire pluriel ».

En conclusion de la partie sur les médiations, **Franz-Joseph Meissner** nous offre une étude proposant la modélisation du traitement de la langue en intercompréhension. Basée sur les observations menées sur le Corpus de données d'intercompréhension romane de Giessen, cette recherche nous permet de porter notre regard sur le fonctionnement de l'ainsi nommée « grammaire plurilingue hypothétique ». En partant du principe que l'intercompréhension est un exemple très spécifique de traitement de la langue qui permet l'interaction de la langue maternelle, de plusieurs autres langues, de même que des expériences d'apprentissage et de communication interculturelle, F.J. Meissner remarque que ce n'est qu'avec le CERCL et encore plus avec le CARAP qu'on a mis en valeur le potentiel dégagé par l'interaction entre les micro-compétences, les 'ressources' personnelles telles que les savoirs, savoir-faire et savoir-être, et ces compétences si peu représentées

dans l'apprentissage traditionnel telles que la *résilience*. La richesse de cet article réside dans sa modélisation des processus mis en pratique au moment de l'activité d'intercompréhension qui sont au moins quatre pour ce chercheur : 1) l'identification des caractéristiques de la langue cible sur la base des langues connues (transfert ou pont) ; 2) la vérification de la vraisemblance des formes et contenus décodés de la langue cible ; 3) la vérification de la vraisemblance des schémas de la langue source (ex. correspondances grammaticales) ; et finalement 4) le monitoring des activités métacognitives (learning awareness, self sensitivity, efficiency, etc.). Les lecteurs sauront également apprécier la typologie des activités de transfert qui conclut l'article en classant 5 types de transfert : intralinguistiques (par rapport à la langue maternelle, aux langues pont et à la langue cible), interlinguistique (recherche de parallélismes positifs ou négatifs) et enfin le transfert didactique qui correspond à la compétence d'apprentissage linguistique.

Le bilan des communications du colloque IC2014 ayant pour thème les médiations est effectué par Filomena Capucho qui, en tant que « grand témoin », classe les recherches en 3 sections : médiations pédagogiques, entre locuteurs et entre langues et cultures. Pour le premier axe elle remarque que les communications ont mis en évidence l'importance éducative de l'intercompréhension (respect des diversités), son utilité pour le développement de l'autonomie de la concentration, des stratégies de lecture et enfin pour la formation des enseignants de langues. Pour le deuxième elle remarque la nécessité d'un terme unique, pour lequel elle propose le mot 'intercomunicazione', pour réunir ce que les différents chercheurs ont appelé intercompréhension orale ou *in praesentia*, interproduction ou encore interaction plurilingue. Comme c'est habituel pour la terminologie, l'usage nous dira quel mot s'imposera sur les autres pour définir cette activité qui devient de plus en plus populaire. Pour le troisième axe, enfin, elle souligne que les médiations entre langues et cultures se sont déclinées en médiations lexicales (formes transparentes vs opaques ; stratégies compensatoires pour problèmes lexicaux), médiations didactiques et interlinguistiques (valeur humaniste et défi professionnel, préparation à l'apprentissage d'une langue éloignée, notamment le roumain) et sociales (dialogue entre langues et cultures pour la transformation de la société et l'anéantissement des inégalités économiques et sociales). Finalement, la pluralité de la notion d'intercompréhension, se nourrissant des perspectives les plus diverses, est ce qui ressort de cette partie sur les médiations.

La troisième partie de ce volume est consacrée aux **évaluations** qui sont ici considérées à partir de plusieurs perspectives : en amont de la formation, pour établir des niveaux à partir d'un critère et une progression de l'apprentissage ; tout au long du processus d'apprentissage pour définir et réorienter les objectifs d'une formation et les possibilités d'évaluation en conclusion de celle-ci ; en aval en établissant des statistiques des résultats et en classant par catégories ; en dehors de la formation, comme évaluation d'une formation de formateurs.

Plongé au cœur de la démarche d'évaluation de la progression des apprenants, le travail de **Christina Reissner** vise à discuter des possibilités et des objectifs de l'évaluation dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères basé sur l'intercompréhension. Les questions posées par la chercheuse concernent surtout la mesurabilité du degré d'intercompréhension, le rôle des compétences et la manière d'évaluer la progression de l'apprentissage dans le cadre de cette approche qui mobilise des compétences partielles mais aussi multidimensionnelles. Ceci car l'identification de méthodes d'évaluation est un pas vers l'insertion de l'intercompréhension dans le système éducatif. Dans son université (Saarland), elle mène une recherche de terrain visant à établir si ajoutée au portfolio des étudiants et aux tests linguistiques, la lecture-réflexion à haute voix, qu'elle définit « procès-verbal à haute voix », peut être un instrument d'évaluation. Elle observe 12 protocoles linguistiques rédigés en 2013 dans le cadre d'un séminaire sur l'intercompréhension. Les étudiants, de français ou d'espagnol, entre 19 et 25 ans, après une formation de 25 heures, devaient rédiger leur biographie langagière et enregistrer la description des opérations mises en pratique au moment de la lecture-compréhension de trois textes dans le but de mettre en lumière leurs acquisitions du point de vue du savoir, savoir-être et savoir-faire. En observant les registres des apprenants,

l'auteur remarque que, bien que les indications aient été les mêmes, les procédures et activités effectuées au moment du décryptage du texte sont différentes. Cependant, en reparcourant leurs activités, les apprenants peuvent tirer des conclusions intéressantes sur leur propre apprentissage et développer des stratégies de « cross-langage » que toute autre approche traditionnelle ne permet pas. En conclusion, selon C. Reissner, si le CARAP est un instrument précieux, il demeure trop complexe pour l'utiliser dans sa totalité et il faudrait une version plus « lisible » pour une utilisation quotidienne par les enseignants. Cela dit, une évaluation multidimensionnelle reste fondamentale et celle-ci peut être réalisée en joignant plusieurs types d'activités, notamment le portfolio et la biographie linguistique, des tests mais aussi le procès-verbal à haute voix.

L'évaluation se décline en représentations dans l'article de **Helena Araújo e Sá et Sílvia Melo-Pfeifer** qui étudient les visions de l'intercompréhension de la part des professeurs de langue en formation dans le cadre du projet Galapro. Avant de rentrer dans le vif du sujet, elles remarquent que l'intercompréhension répond aux besoins de notre société car elle permet le franchissement des frontières disciplinaires (pluri-, inter- et trans- disciplinarité) et de « la vanité d'une didactique pour chaque langue » (plurilinguisme) (Araujo e Sa & Melo-Pfeifer à partir de Galisson, 1988 :11), tout en incluant des aspects interculturels et multimodaux. Toutefois, le concept d'intercompréhension étant en lui-même difficile à cerner du point de vue disciplinaire et conceptuel pour des enseignant(e)s formé(e)s à l'approche monolingue, la formation des formateurs devient un aspect non négligeable et les représentations de ces acteurs de l'enseignement des langues sont fondamentales pour pouvoir agir sur les cultures et permettre le dépassement des idées reçues et préjugés qui risqueraient de freiner l'insertion curriculaire de l'intercompréhension. Après avoir décrit l'ergonomie de la plateforme, l'architecture de la formation et la composition des équipes participantes, les deux chercheuses passent à l'analyse de ces forums orientés à saisir la vision des participant(e)s afin de saisir : le « contenu sémantique des représentations », « la valeur formative » attribuée à l'intercompréhension et le « poids des représentations sur les motivations ». Les résultats de cette recherche montrent que malgré la subjectivité des conceptions sur l'intercompréhension, les formé(e)s ont une vision « plutôt homogène » (l'intercompréhension est vue comme une pratique, une capacité et une méthodologie) ; du point de vue de la valeur de la formation, cette approche est considérée comme un instrument « cognitif et méthodologique » qui permet de dépasser les obstacles rencontrés au niveau de l'enseignement des langues ; du point de vue motivationnel, les enseignant(e)s en formation attestent surtout de leur désir d'appartenance à une communauté de pratiques et de recherche et orientent leurs motivations plus vers le « processus d'apprentissage » et les tâches formatives que vers le scénario de formation. Cela amène les chercheuses à conclure que, sans doute, d'autres formats et scénarios d'apprentissage sont à envisager et que quatre « stratégies » sont à inclure dans les formations : stimuler la verbalisation des représentations et les conflits cognitifs (résistances, scepticismes), inciter l'échange et le débat entre les participants, ainsi que la comparaison des représentations avec les biographies des formés.

Nous passons à une réflexion sur la progression avec **Nathalie Campodonico et Pierre Janin**, représentants de l'APIC (Association pour la promotion de l'intercompréhension), qui exposent, dans un article qu'on pourrait qualifier de « Précis de didactique de l'intercompréhension », leur programmation de la progression, issue d'expériences pratiques de formation à l'intercompréhension en milieu associatif. Au fil des années l'APIC a proposé plus d'une centaine d'ateliers-découverte, plus de vingt interventions en formation initiale ou continue, mais aussi environ 7 sessions-ateliers d'1h30. Se déroulant sur une dizaine de semaines et basés essentiellement sur la méthode Eurom 4-5, ces ateliers proposent principalement la lecture et compréhension de textes (accompagnés de leur enregistrement oral) en portugais, catalan, espagnol et italien. Cette expérience a permis de produire des modèles de formations et d'unités pédagogiques que les deux responsables de l'association décrivent dans les détails et dont la lecture nous semble indispensable pour tout enseignant voulant animer un cours d'intercompréhension. De cette expérience partagée nous retenons en particulier la réflexion sur la progression : après un

premier cours, que proposer aux formés voulant continuer ? Les deux formateurs suggèrent que de la compréhension de l'écrit on passe ensuite à l'interaction orale et enfin à la compréhension orale sans interaction. La lecture des résultats de leurs expériences encouragerait même les plus réticents. Seule remarque qu'on pourrait faire à ces formations : il leur manque la dimension connectée, un aspect qui serait à prendre en compte pour compléter la progression à l'avenir.

Grâce à **Renauld Govain**, nous découvrons enfin que l'intercompréhension commence à faire ses pas également dans la Caraïbe, une région multilingue et multiculturelle où se côtoient les créoles à base française, anglaise et hollandaise mais aussi des langues nationales comme le français, l'anglais et l'espagnol. Dans ce territoire voué à l'intercompréhension (les haïtiens pratiquent l'anglais et/ou l'espagnol à côté du français et du créole), des tentatives de projets basés sur cette approche ont vu le jour et trois séminaires ont eu lieu (2008, 2012, 2013). Cependant, une fois les manifestations terminées, l'élan s'est perdu. Selon le chercheur, cela est dû en partie au fait que ces actions n'ont pas touché à la gouvernance des universités et en partie au manque d'un budget dédié. Des expérimentations ont eu lieu, notamment à partir du créole haïtien, mais l'obstacle ici est le manque d'enseignants de créole. Ce qui soulève une question cruciale : quel créole soutenir ? le plus répandu ou bien tous ? Loin de donner une réponse, et tout en soulignant que de toute façon les créoles sont les langues les plus parlées dans la Caraïbe, le chercheur stimule les questionnements et propose un projet expérimental d'insertion, en trois étapes, qui part de l'étude des représentations pour concevoir un dispositif de formation hybride qui sera ensuite appliqué. Ce projet réunirait par ailleurs les universités de Cuba et Haïti et aurait entre autres l'objectif de demander une 'Chaire caribéenne d'intercompréhension de langue' qui permettrait de relancer les projets d'intercompréhension et de promouvoir cette approche. Mais pour que cela se réalise, conclut R. Govain, il faut l'engagement d'institutions en mesure de financer ce projet. De notre côté nous ne pouvons que nous réjouir de ces projets et proposer l'espace de la plateforme MIRIADI pour la partie 'connectée' de la formation.

Marie-Christine Jamet, grand témoin pour l'axe « Evaluations » au colloque IC2014, conclut cette partie en faisant le point sur les aspects saillants des communications présentées et trace des pistes pour l'avenir. Elle remarque en premier lieu que le terme « évaluation » a été lu et interprété sous deux angles : du point de vue des compétences d'un apprenant et du point de vue de l'évaluation d'une formation, d'un projet ou d'un produit. Les communications appartenant au premier groupe ont posé des questions concernant l'établissement de niveaux, d'une progression, de seuils et se sont interrogées sur les instruments pour l'évaluation. Elles ont ainsi permis de mettre en lumière le besoin de repenser collectivement la progression des apprentissages. Dans son exposé elle synthétise les découvertes au niveau de l'évaluation d'une série d'expériences empiriques des projets Cinco (auto-évaluation + portfolio + tests écrits et oraux) et Intermar (portfolio + test), de C. Reissner à l'Université de la Sarre (portfolio + tests + 'procès verbal' à voix haute), de S. Deprez qui a essayé d'établir une mesure de la compréhension de l'écrit sur la base des interactions sur Galanet, d'E. Carrasco qui a mené une expérience d'auto-évaluation déclarative dans le cadre du projet Formica. En conclusion partielle M.C. Jamet remarque que l'évaluation résulte dans la plupart des cas d'une combinaison d'outils (tests + portfolios et/ou auto-évaluations) et ne doit pas être une juxtaposition d'épreuves dans chaque langue mais doit viser une vraie évaluation plurilingue. Elle rapporte également deux communications basées sur une démarche qu'elle qualifie de rationnelle, basée sur le Cadre et des définitions données au fil du temps. Ce sont les interventions de Christian Ollivier, qui propose des pistes pour établir un Cadre pour des outils d'évaluation en IC et qui souligne le besoin de prendre en compte les capacités de transfert et la dimension interculturelle, et celle du Lot 4 de Miriadi qui présente la démarche de construction des deux référentiels d'apprentissage REFIC et REFDIC. Elle conclut en présentant les travaux de N. Campodonico et P. Janin, d'H.Araújo e Sá et S. Melo et de R. Govain que nous avons présentés plus haut.

Ces communications et les discussions qui ont suivi, ont permis au groupe du Lot 4 de Miriadi de réfléchir au travail sur les Référentiels de manière collaborative et permettent à M.C. Jamet de conclure que le résultat du colloque est qu'il montre que l'IC a un potentiel d'extension énorme,

qu'elle progresse à grand pas et « concourt au rapprochement des peuples », une conclusion avec laquelle nous sommes amplement d'accord et qui peut être vérifiée en parcourant les textes qui composent cet ouvrage.

Références bibliographiques

- Araújo e Sá, M. H. (2010). « Formation à l'intercompréhension par l'intercompréhension : principes, propositions et défis ». In D. Spiță & C. Târnuțeanu (Ed), « GALAPRO » *sau Despre intercomprehensiune în limbi romanice*. Actele seminarului, Iași, 22-24 octombrie 2009, Editura Universității "Alexandru Ioan Cuza", Iași, 13-42. En ligne sur <http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/galapro-volum.pdf#page=13>
- Araújo e Sá M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2010). « La construction de l'intercompréhension dans : images des langues et conscience plurilingue dans des clavardages romanophones ». In Doyé, P. & Meissner, F.-J. (Org.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven*. Tübingen : Narr Verlag (267-280)
- Araújo e Sá, M. H. et Melo-Pfeifer, S. (2003). « *Beso em português diz-se beijo* : la gestion des problèmes de l'interaction dans des chats plurilingues romanophones ». In Degache, C. (Éd), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet* (pp. 95-108), Lidil n°28, décembre 2003, Lidilem, ELLUG, Grenoble.
- Balboni, P. (2004). L'introduzione della seconda lingua straniera nella Scuola italiana. *Synergies Italie N1*. Sylvains les Moulins : Gerflint, 83-86.
- Blanche-Benveniste, C. (2008). « Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes ? In V. Conti & F. Grin (Ed.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 33-51.
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (Ed.) (1997). *L'intercompréhension : le cas des langues romanes. Le français dans le monde : recherches et applications*, janvier, Paris : Hachette.
- Capucho, F. (2013). « L'intercompréhension en action » [online]. Repères – DoRif, 4, Quel plurilinguisme pour quel environnement professionnel multilingue? / Quale plurilinguismo per quale ambito lavorativo multilingue? URL http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=144
- Capucho, F. (2008). « L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue ». *Pratiques*, n°139-140, 238-250. [Page web]. Accès : http://pratiques-cresef.fr/p139_cal.pdf
- Capucho, F. (2012). L'intercompréhension : l'innovation déclinée au passé, au présent et au futur. *Redinter-Intercompreensão, 3, Atraverso le lingue. L'Intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*. Chamusca, Edições Cosmos / REDINTER, pp. 15- 36. [Page web]. Accès : <http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publics/numero-3>
- Calvino, I. (1999). *Saggi*, Milano: Mondadori, coll. Meridiani.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les cahiers de l'ACEDLE, vol. 5, n°1*. https://acedle.org/old/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf
- Candelier, M. & Castellotti, V. (2013). « Didactique(s) du/des plurilinguisme(s) », in : Simonin, Jacky, Wharton, Sylvie (éd), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, pp. 293-318. Lyon, ENS-LSH éditions.
- Castagne, E. (Ed.) (2007). *Les Enjeux de l'intercompréhension*, Editions et Presses Universitaires de Reims (EPURE), version abrégée sur <http://logatome.eu>
- Conti, V. & Grin, F. (Ed.) (2008). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur
- Coste, D. (2011). Plurilinguisme et intercompréhension. In D. Álvarez et al. (Ed.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, (pp.179-190). Agence Universitaire de la Francophonie & Union Latine. Disponible sur <http://www.unilat.org/Data/Publications/79.pdf>
- Dabène, L. (1991), « Le projet d'enseignement "Langues voisines" de l'Université de Grenoble », in Dialogues et Cultures, Numéro spécial, 91-1, Actes du séminaire de Nice, 17-20.
- Degache, C. (2018). Enjeux des modalités télécollaboratives dans un scénario pour l'intercompréhension : chronique d'un changement annoncé. In C. Jeoffrion & M.-F. Narcy-Combes (éd.), *Perspectives plurilingues en éducation et formation. Des représentations aux dispositifs*, (pp. 179-199). Presses Universitaires de Rennes.

- Degache, C. & Garbarino, S. (2017). Introduction. Jalons, diffusion et itinéraires des approches intercompréhensives. In C. Degache & S. Garbarino (Ed.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*, (pp.7-23). Grenoble : UGA Editions, collection Didaskein
- Develotte, C. & Cosnier, J. (2011). Ethologie compréhensive de la conversation en visioconférence poste à poste. In Christine Develotte; Richard Kern; Marie-Noëlle Lamy. *Décrire la conversation en ligne*, ENS éditions, pp.27-50, 2011, 978-2-84788-205-6. halshs-00854716
- Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : Clé international
- Foster Wallace, D. (2009). *This Is Water : Some Thoughts, Delivered on a Significant Occasion, about Living a Compassionate Life*. Boston : Little Brown Book Group.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galisson, R. (1988). Préface. In Puren, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (p. 9-12). Paris: Clé International.
- Garbarino, S. (2015). Les avantages de l'entrée en langue étrangère via l'intercompréhension : « j'ai l'impression de lire du français mais écrit différemment donc je me sens puissante ! », *Etudes de Linguistique Appliquée*, 179, 289-314.
- Garbarino, S., Frontini, M., « Typologie des modalités d'intégration de l'interaction plurilingue en réseau de groupes », in C. Degache & S. Garbarino, *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*, Grenoble, Editions Ellug, coll. Didaskein. ISBN : 9782377470150, pp. 171-198.
- Georges, S. (2003). « Analyse automatique de conversations textuelles synchrones d'apprenants pour la détermination de comportements sociaux », *STICEF*, vol. 10, disponible sur : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2003/george-03s/sticef_2003_george_03s.htm
- Gorter, D. (2008) Introduction: The Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism, *International Journal of Multilingualism*, 3:1, 1-6.
- Janin, P. (2016), *L'intercompréhension, une ancienne pratique d'échange, une clé pour l'avenir*, Repères DoRiF Langues et citoyenneté - comprendre le monde pour agir dans la société, DoRiF Università, Roma marzo 2016, http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?id=285
- Malheiros Poulet, M.-E., Degache, C. & Masperi, M. (1994). L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes) : stratégies d'accès au sens de textes narratifs. In J.-C. Pochard (Éd.), *Actes du ix^e colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Profils d'apprenants »* (Vol. 335-350). Publications de l'Université de Saint-Etienne, <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/mp-dc-mm1994.pdf>.
- Masciotra, D., Roth, W.-M. et Morel, D. (2008). *Enaction, apprendre et enseigner en situation*, Bruxelles : De Boeck.
- Ordine, N. (2013). *L'utilità dell'inutile. Manifesto*. Milan, Bompiani.
- Oustinoff, M, Calvet, J-L, Paquot, T. (dir.) (2016). « Langues romanes : un milliard de locuteurs », *Hermès*, n° 75, Paris, CNRS, ISBN : 978-2-271-09334-9.
- Pasolini, P. P. (2015). *Lettere Luterane*. Milan, Garzanti.
- Perrenoud, Ph., (1998). « De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel », publié en anglais « From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field ». In *Assessment in Education*, Vol. 5, n° 1, (p. 85-102), http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingüe*, Paris, E. Champion.
- Séré, A. & López Alonso, C. (2015). Modèles des scénarios dans une approche actionnelle et communicative pour l'enseignement de l'intercompréhension. In M. Matesanz del Barrio (Ed.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Universidad Complutense de Madrid. Proyecto MIRIADI, p.21-38. <http://eprints.ucm.es/35033/>
- Tyvaert, J.-E. (2008). Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension. In V. Conti & F. Grin (Ed.). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 251-276.