

Caractéristiques et formats de l'intégration curriculaire de l'intercompréhension

*Christian DEGACHE¹, Encarni CARRASCO¹, Claire CHEVALIER²,
Regina da SILVA³, Agnès DALENÇON¹ & Mariana FONSECA⁴*

¹ Univ. Grenoble Alpes, LIDILEM, F-38040 Grenoble

² Lycée B. Franklin, Auray (56)

³ Université de Campinas (Unicamp - br)

⁴ Université de Genève

christian.degache@u-grenoble3.fr, encarni.carrasco@ujf-grenoble.fr, clairelize.chevalier@gmail.com,
reginacsunicamp@gmail.com, agnes.dalencon@u-grenoble3.fr, mariana.fonseca@unige.ch

RESUME.

En prenant appui, d'une part, sur le recensement, mené dans le cadre du projet européen Redinter, des actions pédagogiques visant marginalement ou principalement l'intercompréhension, d'autre part sur la connaissance du terrain dont dispose les six auteurs de cette contribution, un panorama général de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension en 2011 est livré ici. Ce panorama permet de préciser plusieurs distinctions terminologiques et de mener à bien une tentative d'identification de trois macro-formats : (1) l'enseignement d'une/de matière(s) avec intercompréhension intégrée ; (2) la formation intercompréhensive à dominante didactique ; (3) l'enseignement intercompréhensif à dominante langagière et communicative. Ces trois macro-formats sont exemplifiés et discutés au vu de leurs principales caractéristiques afin de proposer des pistes pour en assurer la continuité et la diffusion ultérieure.

RESUMEN

Características y formatos de la integración curricular de la intercomprensión.

Los autores de este texto ofrecen un panorama general de la inserción curricular de la Intercomprensión tal y como se había desplegado hasta el año 2011. Para ello se han basado, por un lado, en el registro que dentro del proyecto europeo Redinter se ha realizado de las acciones formativas que, principal o subsidiariamente, perseguían la enseñanza/aprendizaje de la IC mientras que, por otro lado, estos mismos autores se han apoyado en su propio conocimiento del terreno. Esta panorámica permite operar varias distinciones terminológicas así como proponer una categorización de las formaciones en tres macro-formatos: (1) enseñanza de una o más materia/s académicas a través de la intercomprensión; (2) formar prioritariamente a la didáctica de la intercomprensión; (3) enseñanza de la intercomprensión en la que prevalecen objetivos lingüístico-communicativos. Estas tres macro-categorías han sido objeto de ejemplificación y de discusión en referencia a sus principales características, esperando así contribuir en su continuidad y difusión posteriores.

MOTS-CLES : intercompréhension, formations, actions pédagogiques, formats, intégration, insertion curriculaire, diffusion, dissémination.

PALABRAS-CLAVES : intercomprensión, formaciones, acciones pedagógicas, formatos, integración, inserción curricular, difusión, diseminación

Cette contribution part d'un constat à deux faces : il est patent que, plus de vingt ans après les premières initiatives du début des années 90, le champ de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, dans plusieurs pays européens et latino-américains, fait état de

nombreuses actions pédagogiques se réclamant de l'intercompréhension (désormais IC) et un nombre croissant de publications en didactique des langues s'en fait écho, à travers diverses questions de recherche (par exemple, pour s'en tenir aux ouvrages publiés en 2011, Álvarez et al. ; Araújo e Sá et al. ; De Carlo ; Degache et Ferrão ; Margarito *et al.* ; Meissner *et al.*). Mais jusqu'à une date récente, aucune exploration systématique n'a été réalisée pour rendre compte de la dissémination des pratiques associées à cette notion, les travaux existants se centrant davantage sur le panorama des matériels pédagogiques (Benucci, 2011 ; Tost, 2012) .

Ce double constat, déjà effectué il y a quatre ans au début du projet Redinter¹ (Capucho, 2010, 2012), incite les chercheurs, formateurs et enseignants soucieux de la diffusion de ce qui est souvent désigné comme une « approche plurielle » (Castellotti, 2007 ; Candelier, 2008 ; Gajo, *à paraître*), à répondre à une triple nécessité :

1. disposer d'un "observatoire" de la diffusion de l'IC ;
2. définir des critères de caractérisation de ces pratiques ;
3. contribuer à la création et consolidation du terrain pour oeuvrer à l'insertion curriculaire de l'IC.

La 1^{ère} nécessité a précisément été couverte par un lot de travail du projet Redinter. Nous prendrons appui ici sur ces travaux, entre autres sources, avant d'aborder les questions liées aux deux autres nécessités. Au passage, nous donnerons des exemples de formations et soulèverons des questions transversales dans une contribution qui se veut résolument plurielle². Mais avant d'aborder ces trois points, nous voudrions illustrer l'enjeu principal de cette clarification du territoire des pratiques intercompréhensives et préciser notre problématique. Ce sera l'objet de l'introduction ci-après.

1. Introduction

Pour diffuser les pratiques d'apprentissage en intercompréhension, différentes voies sont possibles : on peut et on doit tabler sur l'apprentissage en autonomie et la réalisation et mise à disposition de produits « sur étagère » et de ressources et sites accessibles en ligne, sans encadrement pédagogique immédiat dans tous les cas ; on peut et on doit lancer des initiatives de communication pour le grand public ou pour des publics avertis ; on peut et on doit argumenter autour des intérêts acquisitionnels et mettre en évidence, par des recherches ciblées, les apports de ces pratiques pour les compétences de l'apprenant, pour le développement de ses habiletés langagières (de compréhension, d'interaction, de médiation, et même de production) dans les différentes langues cibles, y compris dans la langue de scolarisation, ainsi que pour l'ensemble de ses savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre, que ceux-ci soient de nature langagière, culturelle ou autre.

¹ Le projet Redinter (www.redinter.eu 2008-2011) a pour finalité de fédérer les institutions européennes qui travaillent dans le domaine de l'IC et de permettre une meilleure collaboration entre toutes les équipes de recherche travaillant sur le sujet. Il regroupe 28 partenaires européens et 28 partenaires associés (Capucho, 2012 : 30).

² Cette publication donne suite en effet à l'activité d'un groupe de travail international et plurilingue de la session de formation à l'IC organisée sur la plateforme Galapro (www.galapro.eu/sessions) fin 2011.

Mais un enjeu essentiel et incontournable consiste à mettre en évidence, aux yeux des enseignants, de langues mais aussi d'autres disciplines, l'intérêt de ce que nous avons appelé jusqu'ici des « pratiques ». Hésitant en effet en ce qui nous concerne à les regrouper sous le nom d'*approche*, terme d'une part trop facilement assimilé à une « méthodologie constituée », et compte tenu d'autre part de la grande diversité de ces pratiques, il nous semble en effet préférable de nous en tenir à cette désignation. Tout au plus nous hasarderons-nous à parler de *perspective intercompréhensive*. Ces pratiques, donc, même si elles ne sont pas toujours encadrées par des enseignants ou assimilés, vont concerner à un moment donné le « pôle enseignant », c'est-à-dire l'ensemble des personnes qui jouent un rôle actif dans le monde éducatif, que ce soit directement auprès des élèves ou à travers la réalisation de supports et matériels, ou bien à travers les unités de décision éducative, ou encore au moyen d'un discours à tonalité éducative qui va, à travers les médias, les institutions, toucher les parents d'élèves, les proches ou les apprenants eux-mêmes.

Or, quelles sont les représentations et interrogations au sujet de la *perspective intercompréhensive* qui caractérisent ces publics. Peu d'études sont encore disponibles à ce sujet (par ex. Andrade et Pinho, 2003 ; Crochot, 2008 ; Ollivier, 2010) et sans doute doivent-elles être faites en continu car il y a fort à parier que ces représentations évoluent et évolueront au fil de la diffusion des pratiques –si elle a lieu– et des obstacles et impondérables rencontrés. Nous prendrons appui pour notre part sur un forum d'échanges en ligne entre enseignants sur la plateforme Galapro³ pour tenter d'apprécier leurs représentations. Il s'agit d'un public déjà prédisposé puisqu'ayant accepté de suivre une formation à l'IC en pratiquant l'IC. On peut donc présumer que les interrogations, les doutes, voire les inquiétudes et même les réticences qui seront les leurs seront aussi celle d'un public moins averti et prédisposé.

Le forum compte 83 messages produits lors de la 1^{ère} phase « Nos questions et dilemmes » de la session Galapro sept-déc 2011 par 24 formés. Les trois questions les plus fréquentes sont les suivantes :

1. Quels arguments fondamentaux pouvons-nous utiliser pour justifier les approches intercompréhensives?
2. S'agit-il d'approches à contre-courant du curriculum?
3. Comment mettre en relation l'IC avec la nécessité de couvrir les programmes?

A côté de ces trois interrogations récurrentes, il est également possible d'identifier dans ces échanges six besoins qui font consensus :

- 1) besoin d'étudier les possibilités d'intégrer l'IC dans les curricula et dans nos pratiques d'enseignement et de formation ;
- 2) besoin d'éclaircir et distinguer les concepts utilisées et de stabiliser le sens attribué aux différents « grains » ou éléments pédagogiques ;
- 3) convaincre les autorités scolaires et politiques au moyen d'un "argumentaire" ;

³ www.galapro.eu

- 4) mettre en avant les valeurs véhiculées par l'IC et son rôle essentiel dans les DNL (Disciplines non-linguistiques) ;
- 5) produire et partager du matériel pédagogique ;
- 6) intégrer l'IC dans la formation des professeurs de tous les niveaux d'enseignement ;

Pour aborder ces trois interrogations –dans la mesure où il nous paraît en effet prématuré d'envisager d'y répondre de façon définitive– et afin d'entreprendre de répondre au moins aux deux premiers besoins, voire aux deux suivants, il nous semble impératif d'aborder la question de l'extension de ce champ d'innovation didactique sous l'angle de la problématique suivante :

- A. Quel état des lieux peut-on faire de la diffusion des actions pédagogiques visant l'intercompréhension, du point de vue quantitatif, chronologique, géographique, des langues et des publics visés, des habiletés langagières concernées, de leur pérennité... ?
- B. Peut-on dégager des formats d'intégration curriculaire susceptibles d'optimiser une certaine diffusion didactique, et quelles en seraient les caractéristiques

Quelques précisions terminologiques s'imposent avant d'aborder ces deux questions générales. Tout d'abord, quand on parle de la *diffusion*, au sens large, de l'IC, cela recouvre aussi bien le processus non-planifié de *dissémination* consistant à « semer à tout vent » que le processus planifié de *communication* consistant à fournir des informations à des publics cibles sur la qualité, la pertinence et l'efficacité des résultats de projets et d'actions pédagogiques, et dans une moindre mesure les processus de *déploiement* et de *multiplication* que l'on peut définir ainsi en prenant appui sur les acceptions promues par la Commission européenne (2007 : 21)

- *déploiement* : processus planifié par lequel on transfère les résultats positifs /"bonnes pratiques" des projets et initiatives aux décideurs appropriés au niveau des systèmes local, régional, national, international...
- *multiplication* : processus planifié par lequel on parvient à convaincre les utilisateurs cibles d'adopter et/ou d'appliquer les résultats des projets et initiatives.

Nous verrons ci-après quelques aspects saillants de cette diffusion. Une autre précision concerne les notions d'insertion et d'intégration. Nous avons dans un premier temps envisagé d'en faire un usage différencié. Selon le *Trésor de la Langue Française*⁴, l'insertion consiste en effet à faire entrer dans un ensemble constitué un élément nouveau en tant qu'élément à part entière, restant identifiable ou conservant une certaine autonomie, ce qui pour l'IC pourrait correspondre à l'introduction d'une nouvelle discipline ou matière dans le curricula. L'intégration consiste au contraire à incorporer un élément dans un ensemble où il se fond, perdant son autonomie initiale mais modifiant cet ensemble en substance, ce qui pour l'IC correspondrait à l'incorporer dans les disciplines existantes (géographie, maths, physique, littérature et culture en L1, histoire...). Toutefois, si, comme on le verra, nous parlerons bien ici d'IC intégrée avec ce dernier sens, nous utiliserons en

⁴ <http://atilf.atilf.fr>

revanche comme des synonymes les termes d'insertion et d'intégration tant il est difficile de maintenir strictement cette distinction au moment d'analyser les formats.

1. Eléments d'un état des lieux de la diffusion de l'IC

Il convient de signaler en préambule que nous ne prétendons pas rendre compte ici de manière exhaustive de la diffusion de l'IC, d'autant que plus d'un an s'est écoulé entre le recueil de données et la publication de ces lignes. D'où le choix d'ajouter avant *état des lieux*, au titre de cette section, le terme *éléments*. Nous exploiterons deux sources de données :

- le recensement, mené à bien dans le cadre du lot de travail n°7 *Formations*⁵ du projet Redinter, des *actions pédagogiques*, ponctuelles ou pérennes, visant de quelque manière l'intercompréhension ;
- de manière complémentaire, notre connaissance du terrain aidée de la consultation d'autres sources de données comme les archives de *e-Twinning*.

1.1. Le recensement international Redinter

Ce recensement⁶ cible les *actions pédagogiques*, désignation d'acception plus large que *formations* car permettant de recenser aussi bien une action ponctuelle de diffusion, comme un atelier grand public lors de la Journée européenne des Langues par exemple, qu'un cours d'intercompréhension pérenne et intégré à l'offre de formation dans un centre universitaire de langues.

L'ambition de cette enquête est de constituer un observatoire de la diffusion de l'IC, son caractère permanent étant assuré par un questionnaire (disponible en 5 langues) toujours accessible⁷. Certaines réponses sont traitées de façon automatique (page *Stats*.) et la base de données est consultable en ligne (page *Données/Data*). Les questionnaires ont en priorité été diffusés auprès des acteurs partenaires du réseau Redinter mais la diffusion a aussi visé les personnes ayant suivi des formations de formateurs à l'IC. 182 questionnaires ont été remplis à ce jour (mi-2012), rendant compte d'actions pérennes ou ponctuelles. Nous exposons ci-après les grandes lignes des résultats de cette enquête.

1.1.1. Une large étendue géographique des actions recensées

75% des 182 actions recensées par questionnaire ont cours en Europe, 21% en Amérique latine et 4% ailleurs. 25 états différents sont concernés (dont 12 états européens), soit par ordre décroissant : France (48), Italie (27), Espagne (20), Portugal (14), Brésil (17), Argentine (13), Allemagne (9), Autriche et Chili (4), Colombie, Pérou et Roumanie (3), Finlande, Lituanie et

⁵ Coordinateurs : Christian Degache (U. de Grenoble), Sandrine Caddéo (U. d'Aix-en-Provence) et Cristina Reissner (U. de Sarrebruck) - Collaborateurs : Agnès Dalençon et Arnaud Bey (U. de Grenoble).

⁶ Accessible à partir du site de Redinter, onglet *Formations > Enquête et inventaire* ou directement à <http://redinter.eu/formations-redinter/>

⁷ Nous invitons les lecteurs de cet article à répondre au questionnaire sur <http://redinter.eu/formations-redinter/> pour toute action pédagogique en direction de l'IC à laquelle ils ont participé. Pour vérifier la présence d'une action pédagogique donnée, dans *Données/Data*, utilisez des mots-clés dans le champ *Filtre*.

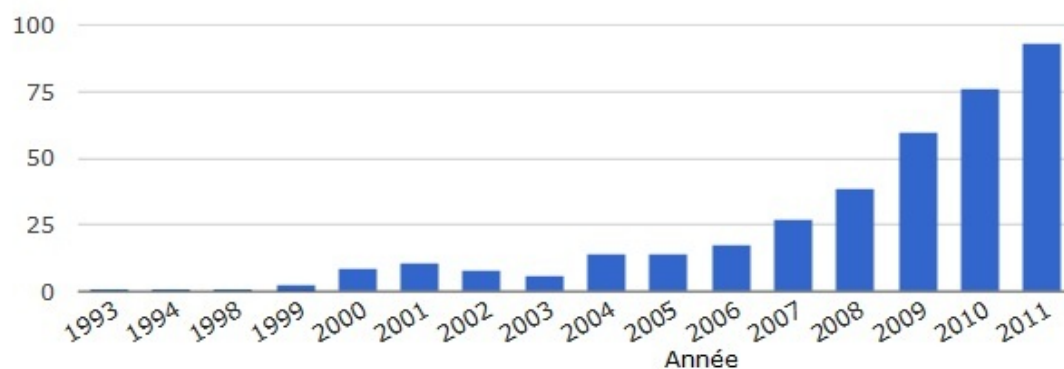
Suisse (2), Belgique, Bulgarie, Canada, Honduras, Israël, Mexique, Mozambique, Philippines, Sénégal et Uruguay (1).

L'IC est parfois présentée comme une initiative française ou de la francophonie. Si l'observation de son extension géographique permet de confirmer un fort ancrage en territoire francophone, il n'en est pas pour autant exclusif comme on peut le constater.

1.1.2. Une régulière et forte augmentation du nombre d'actions dans le temps

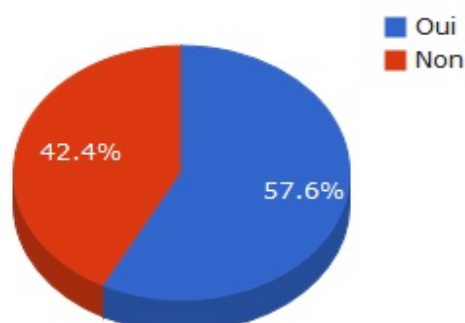
Le schéma chronologique ci-après fait apparaître une progression annuelle constante des actions, notamment depuis 2005, ce qui constitue à n'en pas douter un signe de vitalité, même si les 93 actions qui fonctionnaient en 2011 constituent bien entendu un nombre encore confidentiel, d'autant plus qu'il faut relativiser ce nombre dans la mesure où 78 (42%) des 182 actions sont ponctuelles.

Nombre d'actions par an | Number of actions per year



Pérennité | One-off or reoccurring actions

Action ponctuelle ?

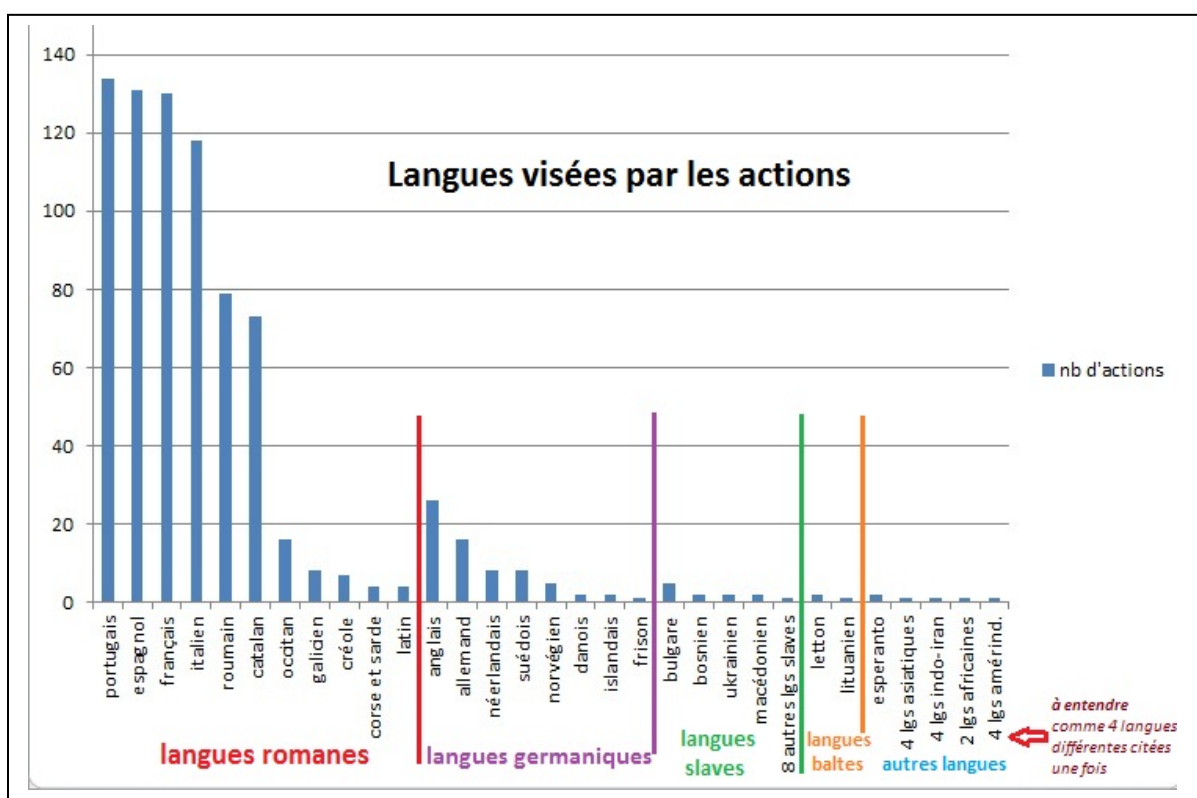


1.1.3. Une prédominance des langues romanes dans la diversité

Sans surprise, les langues romanes sont les plus citées dans les *langues ciblées* par ces actions. Dans 80% de celles-ci en effet, au moins une langue romane cible apparaît. Il était

bien sûr possible de sélectionner plusieurs langues dans une liste déroulante de 65 langues dont le nom était donné à la fois dans la langue concernée et en anglais. 38 langues y ont été choisies au moins une fois. 6 langues prédominent nettement : le portugais (134)⁸, l'espagnol (131) et le français (130) sont citées dans plus de 70% des actions recensées, l'italien (118) dans 65%, le roumain (79) et le catalan (73) dans environ 40%. Cela étant, il convient de souligner que cette prédominance s'exerce dans la diversité, même si le nombre d'occurrences des autres langues est (bien) moindre :

- diversité des langues romanes elles-mêmes, puisqu'aux côtés des 6 langues prédominantes, 4 autres sont citées : occitan (16), galicien (8), créole (7), corse (3) ; ainsi que le latin (4) ;
- diversité des familles de langues avec les langues germaniques : anglais (26), allemand (16), néerlandais (8), suédois (8), norvégien (5), danois (2), islandais (2), frison (1) ; les langues slaves : bulgare (5), bosnien (2), ukrainien (2), macédonien (2) et 8 autres mentionnées une fois⁹ ; les langues baltes, le letton (2) et le lituanien (1) et une langue *in vitro*, l'esperanto (2) ;
- enfin, un nombre important d'autres langues sont citées une fois (japonais, vietnamien, philippin, coréen, pachtoune, géorgien, persan, kiswahili, turque) ou apparaissent dans le champ ouvert de la catégorie « autres » où l'on trouve notamment, en plus du sarde, une langue romane supplémentaire, des langues amérindiennes (quechua chachapoyano, candoshi et 3 langues arawak parlées aussi au Pérou : asháninka, nomatsiguenga y yanesha, cf. Romani Miranda, 2011) ainsi que des langues africaines (langues bantu du Mozambique et autres langues d'Afrique de l'Ouest).

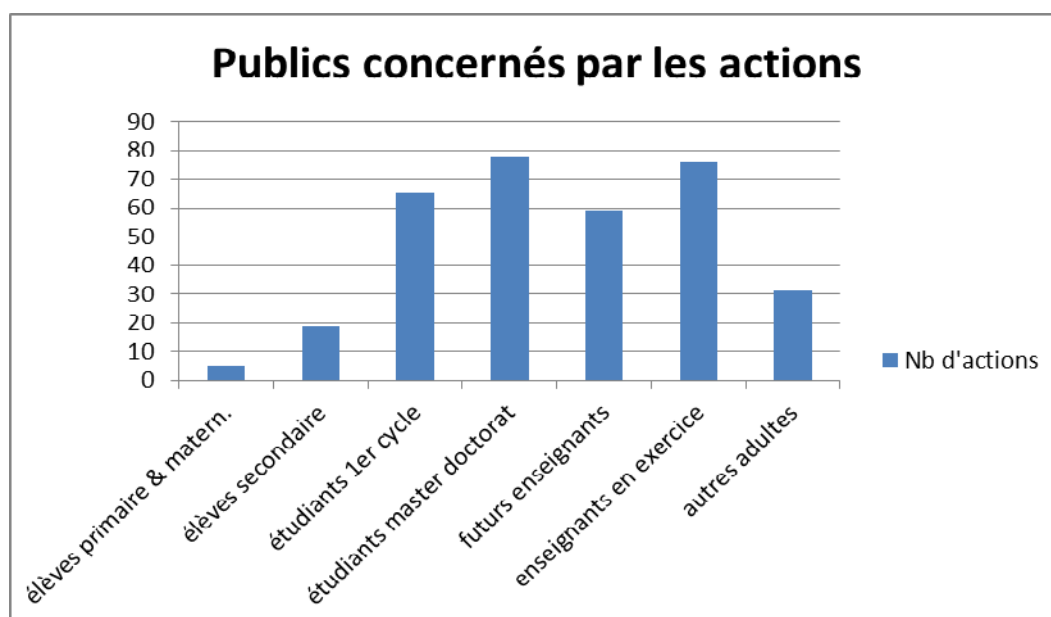


⁹ A elle seule, une action mise en œuvre par Patrice Pognan à l'INALCO de Paris (n°201) concerne 12 langues slaves dans le cadre d'un enseignement du tchèque.

Certes on ne peut pas dire précisément ce que recouvre le fait qu'une langue soit choisie ou citée comme *langue ciblée*. Cela ne signifie pas en effet que le développement de compétences langagières, même partielles, soit nécessairement visé. Il peut s'agir d'une simple évocation dans le cadre d'une étape consacrée à la présentation des langues, du type éveil aux langues, plus spécifiquement pour prendre conscience de la parenté linguistique, de sa réalité, de ses effets, atouts et limites. Mais il est indéniable que l'on a là un énorme potentiel et une base qu'il revient aux acteurs du domaine de faire fructifier.

1.1.4. Un public majoritairement étudiant et une forte représentation d'enseignants en exercice ou en devenir

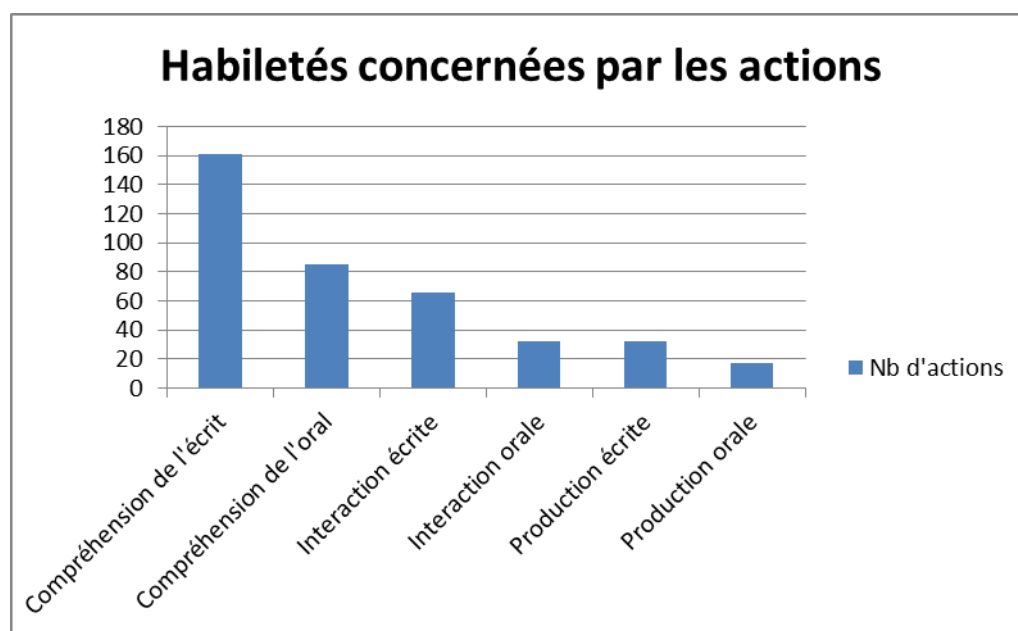
Du point de vue des publics, sachant qu'une même action peut concerner plusieurs types de publics, 65 des 182 actions recensées (35%) s'adressent à des étudiants des premières années, 78 (43%) à des étudiants avancés de master et doctorat, 76 (42%) à des enseignants en exercice, 59 (32%) à de futurs enseignants, 31 (17%) des adultes avec des besoins professionnels, personnels ou en reprise d'études (7, dont 3 en direction de détenus). Seules 19 actions (10%) concernent le public de l'école secondaire et 5 (3%) le public de l'école primaire et pré-scolaire (enfants de moins de 6 ans, une seule).



Ce résultat confirme les tendances connues (Tost, 2012 : 55) et pointe l'émergence d'actions en direction de nouveaux publics adultes (Ambrósio *et al.*, 2010) et scolaires du cursus « *reglado* » comme l'on dit en Espagne (Carrasco, 2010), ce qui correspond peu ou prou à la période de scolarisation de 5 à 18 ans. On peut espérer que la forte proportion d'actions en direction des publics du pôle enseignant permette la consolidation et le développement de ces initiatives dans les prochaines années.

1.1.5. Une prédominance de l'habileté langagière de compréhension écrite

Sans surprise là non plus, la compréhension de l'écrit est omniprésente puisqu'elle est visée dans 161 actions sur 182 (88%) devant celle de l'oral (85 actions / 47%). L'interaction écrite est travaillée dans 66 actions (soit 36% du total) alors que l'interaction orale l'est dans 32 cas (18%). Quant à la production (écrite et, dans une moindre mesure, orale), elle est également concernée, dans une des langues cibles ou dans la langue maternelle (à l'écrit et en ligne par exemple). Là, comme pour le choix de la langue, le fait qu'une habileté langagière ait été choisie, ne dit rien sur l'importance qui lui était accordée dans l'action (plusieurs choix étaient possibles).



1.2. Autres sources de données : connaissance du terrain et eTwinning

L'action *eTwinning* soutenue par la Commission européenne¹⁰ encourage depuis 2005 la création de partenariats scolaires en Europe via les outils numériques. Elle soutient la pédagogie de projet, à court ou long terme, et ce dans n'importe quelle discipline. Elle offre un dispositif qui offre aux élèves l'occasion d'apprendre ensemble, de partager leurs connaissances, d'échanger leurs points de vue et de se faire des amis tout en leur permettant la prise de conscience d'un modèle de société européen multilingue et multiculturel. Il s'agit d'une approche éducative, interdisciplinaire, qui prône la coopération entre les élèves, l'ouverture à l'autre et la créativité.

À ce jour, le portail etwinning.net, traduit en 24 langues, compte environ 170.000 enseignants inscrits, et 72.000 projets. 12.000 enseignants se sont impliqués au cours de l'année scolaire 2011-2012. L'anglais est la langue la plus utilisée (60 %), suivie par le français (9 %), l'allemand (8 %), l'espagnol (5 %) et l'italien (4 %). L'intercompréhension est parfois mentionnée, conseillée et pratiquée mais le site ne permet pas de recenser

¹⁰ www.etwinning.net est une action transversale du programme intégré *Education et formation tout au long de la vie* (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_fr.htm, 2007-2013), rattachée au sous-programme Comenius.

techniquement les projets qui l'exploitent. La recherche a par conséquent été effectuée à partir des "kits" et de la "galerie" qui présentent des exemples de projets réussis.

2. Analyse du corpus d'actions pédagogiques constitué

À partir des différentes données collectées, nous avons dressé une liste des différents "formats" *d'intégration curriculaire* de l'IC rencontrés, c'est-à-dire des différents types d'actions de formation qui parviennent à intégrer l'IC d'une façon ou d'une autre dans leur démarche d'enseignement. La liste obtenue est la suivante :

- cours d'une langue étrangère niveau B1¹¹ à perspective intercompréhensive ;
- cours/atelier théâtre, cultures et IC ;
- cours de lecto-(inter)compréhension sur objectifs spécifiques ;
- atelier d'intercompréhension tout public (y compris "extension") ;
- cours de langue régionale niveau A1 à perspective intercompréhensive ;
- DNL intercompréhensive/insertion de l'IC comme axe interdisciplinaire (DNL = discipline non-linguistique : maths, histoire, sciences, physique-chimie, etc. ; approche EMILE-CLIL en IC, type Euro-mania) ;
- cours de langue 1^{ère} (langue de scolarisation, langue maternelle...) à perspective intercompréhensive ;
- cours de latin à perspective intercompréhensive ;
- cours de didactique de l'IC ;
- formations d'enseignants à l'IC.

De ces formats, nous avons dégagé et retenu 3 *macro-formats* pour notre étude :

- le format enseignement d'une/de matière(s) par l'IC intégrée (désormais "format IC intégrée"),
- le format IC à dominante didactique (désormais "format IC didactique"),
- le format IC à dominante langagière et communicative (désormais "format IC langue & communication").

Les critères de caractérisation des formats ont été les suivants :

- caractéristiques générales (type d'enseignement, public, but/finalités)
- contexte d'enseignement/apprentissage (institutionnalisé ou non, scolaire ou non-scolaire) ;
- statut de l'intercompréhension (finalité ou moyen) ;
- conception de l'interaction (avec ou sans, virtuelle ou réelle, en face à face ou en ligne, selon quel "contrat" de choix des langues) ;
- modalités d'évaluation.

Pour chacun des 3 macro-formats retenus, nous livrerons ci-après la définition, la caractérisation ainsi que des exemples.

2.1. Le format IC intégrée

¹¹ Selon les niveaux de référence du Cadre européen commun pour les langues.

Parmi les formats recensés, « l'intercompréhension intégrée » semble être le plus apte à contribuer à la difficile mise en place des approches issues de la didactique du plurilinguisme à l'école¹². Mais avant de décompter les pratiques qui relèveraient de ce format, nous devons tout d'abord esquisser sa définition. S'agissant d'une catégorie émergente, cette notion est encore en construction et admet diverses combinaisons. L'idée de base devrait néanmoins se retrouver malgré les variations contextuelles: il s'agit d'*intégrer* l'intercompréhension à l'enseignement des disciples *dites* non linguistiques (dorénavant des DdNL). Autrement dit, de ne plus cloisonner les langues et les matières scolaires dans des espaces séparés, mais de profiter des enseignements disciplinaires (qui pour être communiqués doivent être verbalisés et sont donc aussi linguistiques) pour développer aussi des compétences *interlinguistiques*. Le principe est donc celui de la méthodologie EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère*), que nous déclinons ainsi : *Enseignement d'une Matière (en L1 ou L2) avec Intercompréhension Intégrée*¹³.

On reconnaît ici les prémisses du manuel *Euro-Mania* (Escudé *et al.*, 2008) qui propose de bâtir des savoirs disciplinaires à partir de la compréhension de documents écrits dans six langues romanes et ce n'est pas un hasard si c'est chez Escudé (2011) qu'on retrouve la première occurrence du terme *intercompréhension intégrée*. Si la méthodologie d'*Euro-Mania* reste la référence actuelle en la matière, d'autres formes d'articulation DdNL-IC sont possibles et nous espérons que notre étude mettra en lumière des pratiques jusqu'à présent peu ou pas documentées. Cependant, un tel inventaire, s'il n'est pas accompagné de recherches qualitatives, ne fera pas avancer la nécessaire réflexion sur les principes méthodologiques propres à l'*intercompréhension intégrée* ainsi que sur les potentialités didactiques de ce format.

En ce sens, le *statut* de l'intercompréhension est un point qui mériterait d'être explicité. Lorsque l'IC, entendue ici comme « la capacité de comprendre une langue étrangère sans l'avoir apprise sur la base d'une autre langue » (Meissner *et al.*, 2004: 16), est convoquée dans une leçon disciplinaire, il semblerait raisonnable de s'attendre à ce qu'elle contribue à une meilleure compréhension des savoirs en jeu. Cependant, pour que ce « mariage » soit équilibré, il faut que le travail disciplinaire favorise, pour sa part, la mise en place de savoirs interlinguistiques ainsi que des savoir-faire et savoir-être propres à l'IC. Cela pourrait laisser entendre que cette intégration nécessite la mise en place d'un dispositif pédagogique sophistiqué, difficile à mettre en œuvre. Or, les recherches récentes dans le domaine de l'enseignement bilingue (Gajo, 2007 ; 2011) ont montré que l'*intégration* des paradigmes linguistique et disciplinaire est avant tout un processus discursif, déclenché lorsque la L2 présente une certaine opacité. Se déploient alors une série de négociations sur la langue (des « ré-médiations ») qui finissent par s'avérer pertinentes pour la construction des savoirs disciplinaires. Cette intégration n'est pas

¹² L'expression didactique du plurilinguisme recouvre, au-delà des quatre approches plurielles classiques, l'enseignement bilingue. Pour une analyse approfondie des principes propres à chacune de ces catégories, voir Gajo, à paraître.

¹³ Soit EM2I ou EMAICI (*Enseignement d'une MATièrE par InterCompréhension Intégrée*) comme le suggérait C. Degache dans le cadre de l'activité de ce groupe de travail sur Galapro.

rattachée à un modèle unique, mais se décline de différentes façons selon les spécificités des contextes, des langues et des disciplines en question.

D'une manière générale, en classe de L1, nous pouvons imaginer que la mise en contact/contraste des systèmes ferait « émerger » la part linguistique des enseignements disciplinaires (souvent invisible lorsque le travail est monolingue), contribuant ainsi à leur conceptualisation. La mise en contact de différentes langues aurait ici un effet analogue à celui de la L2 dans les classes bilingues¹⁴. Dans celles-ci, le fait de travailler *avec* plusieurs langues pourrait fonctionner comme un catalyseur qui permettrait la mise en place de micro-alternances favorisant des allers et retours entre les langues et la discipline étudiée. Dans les deux cas, la manipulation de plusieurs langues constituerait une ouverture au plurilinguisme (qui serait en outre une ressource pour les apprentissages).

Il va de soi que ce travail ne se déploiera pas de la même façon selon le *degré de familiarité des systèmes en présence* (il faudrait considérer la distance typologique mais aussi celle, subjective, ressentie par les locuteurs en fonction de leurs représentations). Une autre variable concerne la discipline elle-même et surtout le *type d'input* (s'agirait-il de documents authentiques ou fabriquerait-on des documents multilingues qui mettraient en contact deux ou plusieurs systèmes ? Et selon quel(s) critère(s) associerait-on une langue à un contenu donné et quel type « d'alternance » proposerait-on dans ces documents ?). Ces différents paramètres (ainsi que d'autres qui nous auraient échappés) devront, dans la mesure du possible, être pris en compte dans notre recensement. Ce détour épistémologique a peut-être complexifié la tâche à venir, mais nous espérons qu'il nous permettra de mieux saisir les enjeux de l'*intercompréhension intégrée*, catégorie à la croisée de différentes approches plurilingues.

Nous terminerons en pointant ici quelques exemples de cours en IC intégrée tirés de notre corpus :

- sciences, histoire, géographie, mathématiques, technologies avec des documents plurilingues comme dans Euro-mania. On trouvera chez Escudé (2011 : 92) une description de différents contextes d'intégration à l'école en France auprès d'enfants de 8-9ans ;
- cours/atelier théâtre, cultures et IC;
- IC bilingue esp-ita à l'école maternelle (enfants de moins de 6 ans): “crear una campaña publicitaria de animación a la lectura en el ámbito europeo y desarrollar un taller creativo de escritura colaborativa”, corpus Redinter n°282, accessible dans le corpus eTwinning¹⁵

2.2. Le format IC didactique

Ce macro-format d'action pédagogique à perspective intercompréhensive se caractérise par la mise en œuvre d'une découverte des outils, des notions, des démarches,

¹⁴ Nous ne rentrerons pas ici dans les différents modèles intervenant dans l'enseignement bilingue.

¹⁵ <http://new-twinspace.etwinning.net/web/p37240/welcome>

des atouts de l'IC (ainsi que des obstacles, tensions, limites...). Il inclut le plus souvent une pratique de l'intercompréhension *in situ* et une ou plusieurs des activités suivantes :

- la mise en oeuvre d'une démarche réflexive sur différents objets (pratiques d'enseignement, méthodologie, représentations, attitudes, langues...);
- la conception/réalisation d'activités pédagogiques, de ressources, de séquences, qui font émerger systématiquement un besoin de les mutualiser et de les rendre accessible;
- la production de synthèses, notes de lecture, rapports...

Nous l'avons vu plus haut, le public des métiers de l'enseignement et de la formation (enseignants en exercice ou en devenir, ingénieurs pédagogique, formateurs...) constitue un des publics majoritaires des actions recensées ce qui procure dynamisme et circularité à la diffusion de l'IC puisque les personnes formées lancent souvent à leur tour de nouvelles actions pédagogiques (dans les 3 macro-formats). Notons aussi que la focalisation de savoirs conceptuels et méthodologiques en didactique des langues tout en pratiquant l'IC – c'est-à-dire en lisant et écoutant des documents en différentes langues, en interagissant avec les formateurs et entre formés en différentes langues, etc. – conduit à se rapprocher de la mise en œuvre du format IC intégrée sur des contenus didactiques.

On peut dégager plusieurs exemples du corpus d'actions pédagogiques de Redinter. Qu'il s'agisse de formations régulières comme celles de l'Université d'Aveiro (CIDTFF) avec ILTE, celles de l'Université de Grenoble (Master dilipem: didactique des langues romanes, didactique du français parmi les langues romanes), de l'Université Autonome de Barcelona (Master TICOM), da graduação curricular de Natal, du grado de Córdoba (UNC Facultad de lenguas)... Ou bien encore de formations ponctuelles ou stages comme Euroforma (Toulouse), Formica (Venise), Giessen... de l'Université de São Paulo (posgraduação)...

2.3. Le format IC langue & communication

Ce qui réunit les actions pédagogiques de ce macro-format c'est la priorité accordée au développement, sous un angle ou un autre, d'une ou de plusieurs habiletés langagières dans au moins deux langues, l'une d'entre elles pouvant être la 1^{ère} langue ou langue de l'école. C'est le macro-format à la fois le plus connu, le plus fréquent et le plus hétérogène d'autant que les objectifs de développement d'une ou plusieurs habiletés langagières sont souvent couplés avec des objectifs relevant des compétences générales : savoir apprendre (démarche réflexive), questionner les attitudes, appréhender l'altérité, développer des savoirs et savoir-faire autres que langagiers, par exemple autour de la littérature numérique. On se rapproche alors du format IC intégrée mais la priorité donnée à la « compétence à communiquer langagièrement » (CECR), ou du moins à certaines de ces composantes, fait que l'on reste bien dans ce macro-format.

Les formats des actions se différencient en 1^{er} lieu selon les répertoires langagiers des apprenants et selon leurs besoins ou attentes

- le cours de LE à perspective intercompréhensive s'adressera ainsi à des apprenants ayant acquis un niveau seuil (B1) au moins dans cette langue : il s'agira alors de consolider et développer certaines habiletés dans cette langue comme la production

et l'interaction (orale et écrite), voire la médiation tout en développant des habiletés réceptives en compréhension et en interaction bi-plurilingue dans d'autres langues de la même famille¹⁶ (voir à ce sujet l'exemple donné par Carrasco *et al.*, 2008) ;

- cours de lecto-(inter)compréhension sur objectifs spécifiques (cf. Albuquerque-Costa et Miranda, 2012);
- cours de langue 1^{ère} (langue de scolarisation, langue maternelle...) à perspective intercompréhensive : n°259 à Natal, enfants de 6 à 10 ans
- cours d'une langue donnée, y compris débutant, à perspective IC :
 - cours de français pour sinophones prenant appui sur la parenté avec l'anglais de façon réfléchie et systématisée,
 - cours d'une langue régionale (ex : occitan débutant pour apprenants connaissant le français et une autre langue romane) ;
- cours de latin à perspective intercompréhensive ;
- atelier d'intercompréhension tout public (sans pré-requis) où la langue de communication est la langue de l'école/1^{ère} langue du contexte, voire dans certains cas comme ci-après, deux langues : cette 1^{ère} langue pour les apprenants, une 2^{ème} langue (une des langues ciblées) de la part de l'enseignant.

2.3.1. Un exemple d'intégration curriculaire représentatif : contexte

Plutôt que de livrer ici un classement exhaustif et critérié de la diversité des actions de ce macro-format, nous avons opté pour la présentation d'un exemple représentatif, celui de l'insertion de l'IC dans un contexte universitaire, l'*Universidade Estadual de Campinas* (UNICAMP) au Brésil, la deuxième université la plus importante du pays. L'Unicamp compte près de 30 mille étudiants, offre des cours de *Graduação* (licence) en lettres, linguistique et études littéraires mais n'a pas de licence en langues et cultures étrangères. Le *Centro de Línguas* (CEL) compte 28 enseignants qui s'occupent en moyenne d'environ 1700 étudiants chaque semestre.

En 2008, des étudiants d'italien, de français et d'espagnol ont participé de manière informelle à deux sessions Galanet. L'année suivante s'est constituée une équipe multidisciplinaire de professeurs intéressés par l'enseignement des langues étrangères à distance et/ou l'ayant déjà pratiqué. En 2012, deux unités d'enseignements (*disciplinas*) de *Intercompreensão entre as línguas românicas*, dispensées avec le support de la plateforme Galanet, ont été approuvées par les Conseils du CEL et de l'Institut d'Etudes du Langage (IEL). Ces deux *disciplinas* intègrent l'offre curriculaire en langues étrangères du Département de Linguistique Appliquée (DLA/IEL) assurée par le CEL.

Il faut préciser que ces dernières années, le public de l'université a changé en raison des programmes d'inclusion. Par ailleurs, l'université a des programmes et des objectifs d'internationalisation et compte un nombre élevé d'étudiants étrangers. Cependant, sa politique linguistique n'est pas en total accord avec cette réalité. Dans ce cadre, l'IC peut être une réponse à de nouvelles exigences du contexte universitaire.

¹⁶ Encore que rien n'interdise d'aller au-delà de la parenté (Capucho, 2012) en tablant sur les compétences déjà acquises

2.3.2. Objectifs

Du point de vue didactico-pédagogique, dans le contexte de cette université, les possibilités d'exploitation de l'IC sur objectifs académiques dans les environnements virtuels d'apprentissage sont innombrables. Il peut s'agir par exemple d'élargir l'habileté de compréhension écrite en général et en langue étrangère (LE) en particulier, de développer la littératie numérique (Gerbault, 2012), d'améliorer la production en langue maternelle ou de vivre une expérience d'interculturalité.

Compte tenu de ces possibilités, au niveau institutionnel et curriculaire, comment mener à bien cette insertion ? Dans le contexte de l'Unicamp, nous voyons deux alternatives :

- Au moyen d'une articulation avec les programmes de LE existants (*intégration*);
- Au moyen d'une insertion de contenus et formats nouveaux (*insertion*).

Nous avons choisi de donner la préférence à la seconde alternative sous le titre suivant : *Aprendizagem e prática da Intercompreensão entre línguas românicas em aulas presenciais e através de atividades realizadas online*¹⁷ avec l'objectif général d'étendre les compétences réceptives dans six langues romanes.

2.3.3. Modalités et contenus

Il s'agit d'une formation hybride comptant 30 heures présentielles et 30 heures à distance en alternance par semestre (2h/semaine sur la plateforme Teleduc de l'Unicamp et sur Galanet¹⁸). Les heures présentielles sont principalement dispensées en italien, c'est-à-dire que la professeure parle italien et les élèves répondent en portugais, en espagnol, en français ou en italien selon leur répertoire et leur souhait. Il faut en effet préciser qu'il s'agit d'un public demandeur de cette dernière langue, qu'il l'ait déjà apprise ou non puisqu'il n'y a pas de pré-requis.

Cette formation en IC se présente sous la forme de deux modules, un par *disciplina*. Dans le premier, on travaille avec le manuel *InterRom (Intercomprensión en Lenguas Romances)* mis au point par l'Université Nationale de Córdoba, en Argentine (Carullo *et al.*, 2007). Les cours sont constitués d'activités de lecture/compréhension de textes simples et brefs tirés du manuel et complétés d'activités donnant la priorité aux genres présents sur Galanet : courriels, profils de participants, *posts* de forums, séquences de clavardage... Ces activités sont conçues pour favoriser les mises en relation contrastives entre le portugais et les autres langues romanes, surtout avec l'italien, aux niveaux lexical, morphologique, étymologique, syntaxique et discursif/textuel). La compréhension orale en italien, voire la production et l'interaction, comme nous l'avons souligné, sont également visées. Il est par ailleurs prévu, au 1^{er} semestre, d'introduire les étudiants à l'utilisation de Galanet (outils synchrones et asynchrones), à travers l'accompagnement, avec le statut de « visiteur », d'une session en cours. Au 2^{ème} semestre, c'est en revanche à une véritable participation à une session que l'étudiant est convié.

¹⁷ « Apprentissage et pratique de l'intercompréhension entre langues romanes en séances présentielles et au moyen d'activités réalisées en ligne ».

¹⁸ www.galanet.eu

2.3.4. Aspects de l'intégration curriculaire

L'intégration d'une telle discipline dans le plan d'études génère nécessairement un certain nombre de réactions de la part des personnels enseignant et administratif notamment. La question la plus fréquente est la suivante : à quel domaine de compétence appartiennent ces unités d'enseignement ? Cela semble banal et (au moins pour nous) évident de répondre qu'elles relèvent des langues romanes. Face à l'"évidence", le responsable de l'insertion des unités d'enseignement dans le "système" a néanmoins montré des signes d'irritation : « Mais, professeur, cette *disciplina* doit intégrer un domaine de compétence qui existe déjà ! Quel va être le sigle ? ». Pour sa part, la coordination pédagogique a fixé les 3 règles suivantes :

1. maintenir l'offre curriculaire "traditionnelle" *parce que c'est nécessaire...* ;
2. ne pas lier une telle discipline à un enseignant particulier mais faire en sorte que tout enseignant des langues visées sur Galanet (espagnol, français, italien, portugais LE principalement) puisse s'impliquer dans le projet et dispenser cette discipline ;
3. insérer l'IC de manière "périphérique" de façon à ne pas causer préjudice à des disciplines obligatoires ou considérées comme le « cœur de métier » du Centre de langues. La proposition étant alors d'offrir à l'étudiant la possibilité de valider cette participation en tant qu' « expérience » ou « projet » comme cela est exprimé ci-après :

« acho que tudo que tem a ver com aprendizagem de língua estrangeira pelo aluno de graduação da Unicamp pode ser oferecido como experiência e avaliado em cima de resultados concretos pelas áreas e pelo conselho, para ver se se sustenta ou não. (...) precisamos (...) ver se não é o caso de fazer essas coisas via "projetos" inicialmente e, em seguida, com resultados mensurados, etc, criar disciplinas com bons e sólidos argumentos, de modo que possíveis entraves (...) sejam minimizados. (...) »¹⁹.

S'il n'y a rien à dire sur le 1er point, il faut souligner à quel point le deuxième coïncide avec l'esprit de l'initiative puisque les enseignants des différentes langues ont précisément été invités à participer à des sessions pour concevoir les possibilités d'exploitation de Galanet dans leurs secteurs respectifs, matières et projets de recherche. Le 3^{ème} point en revanche, celui consistant à offrir « essas coisas » via « projeto », a fait l'objet d'une négociation car il n'était pas envisageable de demander aux participants un réel investissement sans leur offrir à terme la validation de crédits. Voilà, en substance, la réponse qui a été donnée à ce collègue et qui a permis d'obtenir gain de cause :

« Um trabalho como esse em Galanet, que prevê muita dedicação dos alunos em trabalhos autônomos e à distância, associado a uma abordagem não convencional de ensino de LE, a IC, não vinga se for projeto voluntário, por adesão livre. *Figurati!* Se os alunos já tendem a abandonar as nossas disciplinas de línguas a medida que o semestre avança!... Acho bem difícil conseguir validar uma formação em Galanet, sem crédito (...) »²⁰

¹⁹ « je crois que tout ce qui a à voir avec l'apprentissage des langues étrangères par un étudiant de licence (*graduação*) de l'Unicamp peut être offert comme une expérience et évalué sur des résultats concrets par les filières et par le conseil, de façon à voir si cela est viable ou non. (...) nous devons (...) voir s'il n'y a pas lieu de faire ces choses-là d'abord à travers des "projets", et ensuite seulement, avec des résultats quantifiés, etc., créer des disciplines avec de bons et solides arguments, de façon à ce que d'éventuelles entraves (...) soient minimisées. (...) »

²⁰ « Un travail comme celui-ci sur Galanet, qui prévoit beaucoup d'implication de la part des étudiants dans le travail autonome et à distance, associé à une approche non-conventionnelle de l'enseignement des LE,

3. Conclusions

Jusqu'à présent, très peu de travaux se sont employés à donner une vue d'ensemble des plus en plus nombreuses actions pédagogiques (Carrasco et al. 2010, Degache et Ferrão Tavares, 2011b, Benucci et Cortes Velázquez, 2012), achevées ou en cours, se réclamant en partie ou totalement de la perspective intercompréhensive. Un bilan de ces dernières permet, entre autres et d'emblée, un recensement aux lectures multiples selon les critères de sélection retenus et croisés : durée de la formation, lieu géographique, nature locale ou internationale du public, insertion curriculaire, validation institutionnelle, apprenants/langue(s)/niveaux éducatifs ciblés et supports utilisés. Une telle systématisation permet également d'établir des analyses conduisant, par exemple, à la caractérisation des formats pédagogiques susceptibles d'optimiser une certaine diffusion didactique selon le contexte d'ancrage.

Sur la base d'une vaste opération de recensement lancée au sein du projet européen Redinter²¹, ainsi que sur notre respective connaissance du terrain et surtout à partir de notre participation conjointe, en tant que Groupe de Travail, à une session de formation d'enseignants et chercheurs à l'intercompréhension organisée sur la plateforme Galapro durant l'automne 2011, nous avons dégagé trois macro-formats d'intégration curriculaire de l'IC :

1. Enseignement d'une/de matière(s) avec IC intégrée
2. Formation IC à dominante didactique
3. Enseignement IC à dominante langagière et communicative

Ces trois modalités ont été décrites au long de cet article : critères discriminants, bien-fondé et commun dénominateur. Ce balisage à peine commencé, nous invite déjà à poursuivre dans cette ligne de caractérisation qui a été la nôtre en y apportant des données actualisées en provenance des sources déjà consultées (Redinter, eTwinning) ou d'autres encore à exploiter (Bibliothèque Galapro, Banque de Matériel Didactique des approches plurielles afférente au CARAP). Ce catalogage pourrait se révéler comme un puissant outil de démultiplication/diffusion/dissémination de dispositifs et activités grâce, notamment, à un système de requête affiné permettant de nombreuses combinaisons (p. ex. « *je suis enseignant du primaire dans un pays non romanophone et aimerais introduire des principes intercompréhensifs dans mes cours de langue étrangère, à dominante communicativo-langagière : de quel matériel didactique puis-je disposer ? Quelles actions pédagogiques ont déjà été conduites dans ce sens ?* »). Une manière ainsi de pouvoir dessiner des parcours-type et de réfléchir en termes de progressivité. Ce catalogue (heuristique mais à but prospectif et démultiplicateur) pourrait répondre à d'autres principes organisationnels comme les activités langagières en jeu dominantes (l'interaction

l'IC, ne peut survivre s'il reste un projet basé sur le volontariat, sur la libre adhésion. *Tu t'imagines bien!* (ndt : *Figurati!* en italien) si les étudiants tendent à abandonner nos *disciplinas* de langues à mesure que le semestre avance ! Je trouve bien difficile de valider une formation sur Galanet, sans crédit (...) »

²¹ Qui mérite d'être relancée avec l'incitation de figurer dans l'annuaire de l'IC.

(orale/écrite) bi-plurilingue), la régulation éventuelle des (micro-)alternances à travers des contrats codiques, le degré de pérennité/durabilité/institutionnalisation des actions de formation considérées en dehors des aléas des formateurs, la nature de la parenté, le cas échéant, entre la/les langue/s ciblée/s et celle/s de scolarisation (génético-linguistique de 1^{er} ou 2^{ème} niveau, i.e. familiarité proche ou éloignée comme ce serait le cas, par exemple, entre les langues germaniques ou indo-européennes respectivement), le contexte (sociolinguistique et autres) de mise en place.

Des caractérisations fines pour des croisements affinés de paramètres qui susciteraient le débat didactique (p. ex. conditions de réussite, contextualisation optimale, etc.), scientifique et épistémologique et questionnerait de ce fait la stabilité, rigueur, clarté et cohérence de l'appareillage terminologique et conceptuel sous-jacent. Arrivés à ce stade l'élaboration d'un glossaire afférent aux approches plurielles-IC serait le prochain étage à bâtir dans le prometteur et nécessaire édifice de la didactique du plurilinguisme. Des définitions et des distinctions opératoires seraient à arrêter autour de : (bonne) pratique *vs* action pédagogique *vs* dispositif ; compétence *vs* activité langagière ; compétence *vs* ressources (internes, externes) ; diffusion/dissémination/déploiement/(dé)multiplication, insertion *vs* intégration ; *curriculum*, programme, *syllabus*, progression ; (auto)évaluation/validation (uni/multilingue et plurilingue) ; langue (non)étudiée *vs* non compréhensible/inconnue ; (micro)alternance codique *vs* (didactique) ; didactique des langues proches et/ou de l'IC ; proximité typolinguistique et/ou contact de langues ; enseignements bilingues et immersion réciproque ; statut des langues (officiel, curriculaire, dans la biographie langagière de l'apprenant) ; distance typolinguistique *vs* perception/gestion de la proximité ; langues maternelle, de scolarisation, source, de référence, pont ou encore apprentissages formels, informels, non formels.

Références bibliographiques

- Albuquerque-Costa, H. & Miranda, L. (2012). Français instrumental au Centre de Langues de l'Université de Sao Paulo et intercompréhension: voies possibles pour une refonte de la programmation des cours. In C. Degache & S. Garbarino (Ed.). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3, juin 2012. [Page web] : <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/47.pdf>
- Álvarez, D., Chardenet, P. & Tost, M. (Ed.) (2011). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Agence Universitaire de la Francophonie & Union Latine. Disponible sur <http://dpel.unilat.org/Data/Publications/79.pdf>
- Ambrósio, S., Castro, S., Deransart, A. & Melo-Pfeifer, S. (2010). L'éducation d'adultes à l'intercompréhension : présupposés et défis. Une étude de cas avec Galapro. In M.H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Ed.) (2010), *Formação de formadores para a intercompreensão : princípios, práticas e reptos* (pp.179-204). Aveiro : Universidade de Aveiro - CIDTFF - LALE. <http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/formacao-de-formadores-para-a-intercompreensao-principios-praticas-e-reptos.pdf>
- Andrade, A. I. & Pinho, A. S. (2003). Former à l'intercompréhension: qu'en pensent les futurs professeurs de langues? *Lidil*. N°28, 173-184.
- Araújo e Sá, M. H., De Carlo, M. & Antoine, M.-N. (Ed.) (2011). "L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner...": un produit de la formation de formateurs Galapro. *Cadernos do LALE, Série Propostas* n°6, Universidade de Aveiro. [Page web] : <http://www.ua.pt/cidtf/lale/PageText.aspx?id=13949>

- Araújo e Sá, M.H., Ferreira, C. & Melo-Pfeifer, S. (2011). Insertion curriculaire de l'intercompréhension dans un cours de français à l'université : le point de vue des étudiants. In D. Álvarez et al. (Ed.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, (pp.311-330). Agence Universitaire de la Francophonie & Union Latine. [Page web] : <http://dpel.unilat.org/Data/Publications/79.pdf>
- Benucci, A. & Cortés Velásquez, D. (2012). Le pratique delle'intercomprensione, una visione d'insieme. In C. Degache & S. Garbarino (Ed.). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3, juin 2012. [Page web] : <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/24.pdf>
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les cahiers de l'ACEDLE*, vol. 5, n°1. http://acedle.org/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf
- Candelier et al. (2012), Banque de Matériaux Didactiques du CARAP <http://carap.ecml.at/DESCRIPTION/Teachingmaterials/tabid/1937/language/fr-FR/Default.aspx>
- Capucho, M. F. (2010). Ciência, ideologia, intervenção : a Intercompreensão para além das utopias. In *Synergies Europe* N°5, 101-113, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/capucho.pdf>
- Capucho, F. (2012). L'intercompréhension : l'innovation déclinée au passé, au présent et au futur. *Redinter-Intercompreensão, 3, Attraverso 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-publies/numero-3>
- Carrasco Perea, E. (2010). Los planteamientos intercomprensivos en la enseñanza reglada o la importancia de introducirlos desde la primaria: aportaciones, retos y requisitos. In P. Doyé & F.-J. Meißner (Ed), *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*, (pp.117-127). Tübingen : Narr. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.
- Carrasco Perea, E., Chavagne, J.-P. & Le Besnerais, M. (2010). Programmation et conception de formations à l'intercompréhension : principes, critères et conditions fondés sur l'analyse croisée d'actions formatives universitaires en France et en Espagne. In *Synergies Europe* N°5, 33-52, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/encarnacion.pdf>
- Carrasco Perea, E., Chevalier, C., da Silva, R., Dalençon, A., Degache, C. & Fonseca, M. (2011). *Integração curricular da intercompreensão*. Produit du groupe de travail n°7, wiki de la 4ème session Galapro oct-déc.2011. [Page web] http://www.galapro.eu/sessions/dokuwiki/_media/gt:gt-7-integracao-curricular-da-ic:produitfinal_gt7.pdf
- Carullo, A.M., Torre, M.L, Marchiaro, S., Brunel Matias, R., Pérez, A.C., Arróniz, M., Voltarel, S., & Navilli, E. (2007). *InterRom. Intercomprensión en Lenguas Romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lecture plurilingüe*. Dos volúmenes: (1) *De similitudes y diferencias* ; (2) *Hacia el reconocimiento de los esquemas de organización textual*. Ediciones del copista. <http://elcopistaeditorial.com.ar>
- Commission européenne (2007). *Lifelong Learning Programme. Project Handbook*. http://eacea.ec.europa.eu/llp/projects/reporting/documents/project_handbook_LLP_20080529.pdf
- Crochot, F. (2008). Les enseignants d'allemand et le plurilinguisme. *L'intercompréhension, Les Langues Modernes*, 1/2008, 25-33.
- De Carlo, M. (Ed.). (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Edizioni Wizarts, Porto S. Elpidio (AP).
- Degache, C. & Ferrão Tavares, C. (Ed.) (2011a). *Investigação sobre a metodologia de ensino da intercompreensão / Recherches sur la méthodologie d'enseignement de l'intercompréhension. Redinter-Intercompreensão, Vol. 2*, Chamusca, Edições Cosmos / REDINTER [Page web] <http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-2>
- Degache, C. & Ferrão Tavares, C. (2011). Présentation. Recherches sur la méthodologie de l'intercompréhension. *Redinter-Intercompreensão, Vol.2*, pp.5-18. [Page web]. Accès : <http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-2>
- Escudé, P. (dir.) (2008). *J'apprends par les langues. Manuel européen EURO-MANIA*. Toulouse : Centre National de Documentation Pédagogique.

- Escudé, P. (2011). Apprendre des contenus disciplinaires en Intercompréhension des langues romanes: quelques résultats d'une première expérimentation scolaire. *Redinter-Intercompreensão, Vol.2*, Chamusca, Edições Cosmos / REDINTER, pp.93-116. [Page web]. Accès: <http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-2>
- Gajo, L. (2007). Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5): 563-581.
- Gajo, L. (2011). Trabajar en otra lengua para elaborar saberes en una disciplina. In Nussbaum, L. & Escobar, C. (coord.), *Aprender en una altra llengua*, Barcelone, UAB.
- Gajo (à paraître). Didactique intégrée, didactique du plurilinguisme et enseignement bilingue : hiérarchie ou alternatives ? In Dolz, J. & Idiazabel, I. (éds), *Hacia una enseñanza integrada de lenguas*.
- Gerbault, J. (2012). Littérature numérique. Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21ème siècle. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 9, n° 2, 109-128. [Page web]. Accès sur : http://acedle.org/IMG/pdf/05_Gerbault.pdf
- Margarito, M., Hédiard, M. & Celotti, N. (Ed.) (2011). *La comunicazione turistica. Lingue, culture, istituzioni a confronto. La communication touristique. Langues, cultures, institutions en face à face*. Torino: Edizioni Librarie Cortina.
- Meissner, F.-J. & al. (2004). *EuroComRom – les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une esquisse de la didactique de l'eurocompréhension*. Editiones EuroCom, Shaker Verlag : Aachen.
- Meissner, F.-J., Capucho, F., Degache, Ch., Martins, A., Spița, D. & Tost, M. (Ed.) (2011). *Intercomprehension. Learning, teaching, research / Apprentissage, enseignement, recherche / Lernen, Lehren, Forschung*. Akten des Europäischen Netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongress des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg 16.-18. September 2010.
- Ollivier, C. (2010). Représentations de l'intercompréhension chez les spécialistes du champ. *Redinter-Intercompreensão, n°1, O conceito de intercompreensão : origem, evolução e definições*, 47-69, <http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-1>
- Romani Miranda, M. (2011). Los Estudios de Intercomprensión Lingüística en el Perú y la necesidad de una metodología aplicada a la enseñanza simultánea de lenguas indígenas. *Redinter-Intercompreensão, Vol.2*, pp.187-202. [Page web]. Accès: <http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-2>
- Tost, M. (2012). Les perspectives multimodales de l'intercompréhension aujourd'hui, ou différentes manières de « [partir] de sa langue [et de sa culture] pour aller vers celle[s] des autres ». *Redinter-Intercompreensão, 3, Attraverso le lingue. L'Intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*. Chamusca, Edições Cosmos / REDINTER, pp. 51-62. [Page web]. Accès : <http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-3>