

## **Langues régionales et minoritaires, *pratiques intercompréhensives* dans l'éducation bi-/plurilingue (EBP-ICI) : un terrain privilégié ?**

*Martine LE BESNERAIS<sup>1</sup>, Claude CORTIER<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Université Autonome de Barcelone,

<sup>2</sup>UMR ICAR 5191, Université de Lyon,

[martinoulesbesnerais@gmail.com](mailto:martinoulesbesnerais@gmail.com), [claudcortier@gmail.com](mailto:claudcortier@gmail.com)

### RÉSUMÉ

Notre contribution a pour objectif d'une part, de rendre compte des expérimentations réalisées dans des classes ou à distance par des enseignants de langues et de présenter le matériel pédagogique qui a été produit et utilisé, d'autre part, d'analyser les modifications significatives que l'approche intercompréhensive a pu apporter dans les relations que celle-ci a établies entre les actants, apprenants et enseignants, ainsi que dans les représentations que celle-ci a générées des processus d'apprentissage en fonction des milieux linguistiques, culturels et sociaux.

### RESUMEN

#### **Lenguas regionales y minoritarias, prácticas intercomprensivas en la educación bi-/plurilingüe (EBP-ICI): un terreno privilegiado?**

Nuestra contribución pretende dar cuenta de las experiencias realizadas en las escuelas en presencia o a distancia, y asimismo presentar el material pedagógico creado y utilizado y por otra parte, analizar las modificaciones significativas que la metodología intercomprensiva ha podido aportar en el sí de la comunidad de docentes y aprendientes así como en las representaciones de los procesos de aprendizaje en función de los contextos lingüísticos, culturales y sociales.

---

**MOTS-CLÉS :** Intercompréhension, variation, langues régionales, représentations, plurilinguisme et intégration sociale.

**PALABRAS-CLAVES:** Intercomprensión, variación, lenguas regionales, representaciones, plurilingüismo e integración social

---

Le projet « *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue. Langues d'ici, langues d'ailleurs* » (CELV, Conseil de l'Europe) a réuni pendant quatre ans des équipes impliquées dans des travaux sur l'éducation bi/plurilingue, sur l'Intercompréhension et plus largement, sur la didactique du plurilinguisme. Ce projet s'est appuyé sur un réseau d'écoles ayant pour particularité un contexte bi-/plurilingue de langues régionales et nationales, présentes dans les répertoires des élèves ou dans leurs représentations en milieu scolaire.

Nos hypothèses se sont fondées sur le fait que l'intercompréhension, dans des contextes de langues régionales ou minoritaires, était une pratique apte à favoriser le traitement systématique et naturel de la variation (Vargas, 1988), donc linguistiquement formative, mais également apte à favoriser le décloisonnement idéologique de langues souvent objets de tensions politiques.

## 1. Introduction

La dimension "variation" est centrale dans le projet et son traitement a une portée très large : au niveau macro (de statut des langues) méso (de culture éducative), micro (de paysage linguistique) et nano (de représentations des variétés linguistiques et culturelles). Parmi les approches didactiques retenues comme adaptées aux contextes des langues régionales et minoritaires figure en premier lieu l'approche interlinguistique et intercompréhensive. Les langues des régions qui ont porté le projet sont le catalan, le corse, le franco-provençal, l'occitan, le scots (écossais) en modalité présenteielle ou en réseaux d'échanges. L'intercompréhension, un concept issu de la dialectologie, y a été testée sous ses formes actuellement reconnues en tant que méthodologie de recherche et d'enseignement des langues visant essentiellement l'activation de mécanismes de transfert pour traiter la variation linguistique et/ou culturelle.

Une première présentation détaillée du cadre théorique dans lequel s'est inscrit ce projet sera faite.

Chacun des parcours sera alors décrit en ce qu'il s'appuie sur des mêmes principes, mais aussi en ce qu'il a de spécifique, notamment du point de vue des contextes et des résultats obtenus.

On procédera, pour conclure, à un bilan final qui comportera une synthèse de ces résultats mais également une projection sur les conditions de mise en œuvre ou mise à profit social et pédagogique du contact des langues.

## 2. Ancrages théoriques

L'analyse qui sera menée pour rendre compte de la démarche pédagogique entreprise au sein du réseau d'écoles, s'appuie sur trois aspects essentiels des pratiques bi-/plurilingues et intercompréhensives en contexte de langues régionales et minoritaires: (i.) le contact des langues qui détermine le degré de variation intra et interlinguistique et conditionne la facilité ou la difficulté des opérations de transfert et (i.i) le concept de langues-pont (langues-pivot, langues-relais, ou langues-passerelle (Coste, 2010 : 196), caractérisant toute langue qui, dans un contexte linguistique donné, permet de décloisonner les frontières linguistiques et/culturelles et/ou sociales entre les langues.

### 2.1 Contact des langues - Variation - Transfert – Intercompréhension

Qu'on considère l'IC comme *le résultat* du processus cognitif menant à l'interprétation logique de messages émis dans une langue non connue ou bien comme

*le processus* cognitif complexe d'élucidation en soi, l'élément premier est la situation que les locuteurs doivent gérer : le contact des langues. La notion de *contact de langues* est extrêmement large et va du contact des langues (et des langages) entre locuteurs de langue maternelle commune, jusqu'au contact de langues qui a lieu entre locuteurs interagissant chacun dans une langue seconde ou tierce bien maîtrisée, différente de celle de leurs interlocuteurs. On parle de situation exolingue en se référant à : « *celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle, éventuellement commune aux participants* » (Porquier, 1984).

Traditionnellement, les professeurs associent la communication exolingue à un effort pédagogique additionnel pour éviter malentendus ou ruptures de communication; en effet, en situation d'acquisition et d'apprentissage, il y a « *une asymétrie importante dans la compétence linguistique des interlocuteurs* » (Py, 1990: 82), qui fait intervenir soit le professeur et l'élève, soit des élèves dont les compétences sont dissociées ou ne sont pas au même niveau.

Christian Degache (Conférence à l'Université Autonome de Barcelone, 2012) actualise ce concept à la lumière de la multiplicité des contextes interactionnels (caractère hétéroglotte des interlocuteurs, caractère souvent multilingue de nos régions et pays et diversification des situations de communication, CMO, etc.). Il décline les contacts de langue selon une typologie psychosociolinguistique complexe des interactions verbales; celle-ci dépend du nombre de codes linguistiques utilisés au cours de l'échange, de leur statut, i.e., de la connaissance parfaite *versus* partielle qu'en ont les interlocuteurs (situation symétrique ou asymétrique), du rapport espace (présentiel/à distance) temps (synchrone/asynchrone), de la nature des supports (caractère authentique/didactisé) et leur traitement cognitif associé.

La classification qui en résulte apparaît comme suit :

SPO synchrones, en présentiel et à l'oral (conversation, entrevue, débat, échanges CMO...)

SPE synchrones, en présentiel et à l'écrit (chats)

SDO synchrones, à distance et à l'oral (téléphone, audio ou visioconférence, conversations webcam, radio ou TV interactives.

SDE synchrones, à distance et à l'écrit: (chat, messagerie. instantanée, wiki...)

APO asynchrones, en présentiel et à l'oral, (enregistrement de fichiers sonores)

APE asynchrones, en présentiel et à l'écrit: (bulles de dialogues, corrections, notes ...)

ADO asynchrones, à distance et à l'oral (enregistrement de fichiers sonores envoyés ou téléchargés, forum vocal)

ADE asynchrones, à distance et à l'écrit (courriels, forums, écriture collaborative...)

La reconnaissance vocale et la synthèse de la parole multiplient encore ces situations de contacts de langue et les stratégies cognitives mises en œuvre dans chacune de celles-ci.

Le contact entre les langues a pendant longtemps été rendu responsable des erreurs des bilingues comme des apprenants de langue étrangère, en raison des interférences qu'il génère; l'analyse contrastive avait pour but, en didactique des langues étrangères, de mettre en lumière les différences interlinguistiques (sur le plan phonétique, lexical, morphologique, syntaxique et même kinésique) et de construire des protocoles d'anticipation de ces interférences et de leur correction (pédagogie de l'erreur). Ceci étant et même si cela n'était pas posé comme postulat, on s'accordait à penser que l'appropriation d'une langue proche demandait un investissement infiniment moindre que celle d'une langue éloignée.

Cette notion de distance qui intègre aussi bien le degré de différences entre les systèmes linguistiques que les variations possibles de leur actualisation (diaphasique, diatopique, diachronique, diastratique, etc.) a une incidence directe sur la compréhension des phénomènes de transfert et sur l'approche intercompréhensive. Comment peut-on caractériser la distance *versus* la proximité entre les langues ? D'un côté, des langues proches et de l'autre des langues lointaines, les premières comprennent les langues collatérales, voisines, apparentées, parentes, sœurs, affines et les autres comprennent les langues éloignées, distantes. Nomenclature floue à laquelle s'ajoute le fait que des facteurs d'ordre culturel et sociolinguistique peuvent avoir une incidence importante sur la perception de cette distance/proximité.

En effet, la compréhension d'une langue étrangère fait intervenir des opérations sémiotiques relevant des plans linguistiques, historiques, sociolinguistiques et socioculturels. Plus l'analogie entre les formes de deux langues, au sens très général, est importante, plus l'association avec les concepts est facilitée. En ce sens, la corrélation langues parentes, langues transparentes est positive; mais elle laisse une place importante à d'autres associations de proximité.

La conception sémiotique de Pierce (triade de Pierce, 1960) intéresse tout particulièrement l'acquisition/apprentissage des langues étrangères pour ce qui concerne la troisième dimension du signe, l'interprétant ou la mise en relation de la forme et du fond. Resituée dans le cadre de l'apprentissage, elle explique la notion de *transfert* : une forme, un signifié et l'interprétation par la re-connaissance. Les chercheurs en didactique des langues ont mis en évidence très tôt (Weinrich 1953, Lado 1957, 1971, Oleron 1967, Corder 1967) cette notion de transfert, notamment à partir du rôle de la L1 sur la L2 en termes d'interférences négatives d'abord, mais aussi positives (Debyser 1970).

Nous concluons là cette analyse des travaux théoriques et méthodologiques qui ont permis l'évolution des concepts de contrastivité, d'interférences, de fautes, d'erreurs, d'interlangue ou grammaire intériorisée et de transferts au singulier et au pluriel. Ils ont continué d'enrichir la recherche en didactique des langues.

Les modifications des profils langagiers des apprenants ont également eu une part essentielle dans cette évolution qui révéla les limites de l'analyse contrastive. La multiplication des situations de communication plurilingue décrites *supra*, a entraîné une difficulté empirique à anticiper, de manière systématique et rigoureuse les obstacles

liés à la langue maternelle ou, éventuellement, à une L2, comme il avait été fait auparavant. Le public n'a plus les mêmes compétences linguistiques d'il y a trente ou même vingt ans. Les occasions qu'il a d'acquérir des compétences langagières plurilingues sont multiples et les canaux sont divers.

Des didacticiens en ont pris conscience très vite. Les travaux de Dabène (1975) et de Benvéniste illustrent cette prise de conscience qui va les porter plus avant et effectuer le tournant d'un changement décisif, non pas tant au niveau des objets pédagogiques que des compétences à mettre en œuvre et à stimuler.

L'IC n'était pas un objet de recherche nouveau. C'est un concept né d'une discipline affine, la dialectologie. Selon le *Dictionnaire de Linguistique* de J. Dubois *et al.* il s'agit de « *la capacité pour des sujets parlants de comprendre des énoncés émis par d'autres sujets parlants appartenant à la même communauté. L'Intercompréhension définit l'aire d'extension d'une langue, d'un dialecte ou d'un parler* » (1973 : 265).

Au Mexique, pour évaluer certaines langues amérindiennes, on estime que s'il y a une IC à 80% (calculée sur des listes de lexique), alors il s'agit de la même langue mais si elle est en dessous de ce pourcentage, on est passé à deux langues différentes.

Faire des activités intercompréhensives un objectif didactique a modifié la nature et la fonction du concept d'IC; celle-ci n'est plus utilisée pour déterminer les conditions d'assimilation ou de dissimilation de différences entre des systèmes de langues et la définition de frontières linguistiques, mais cette fois-ci pour déterminer des stratégies permettant l'intégration de la variation et le traitement de la distance à partir de la reconnaissance de pré-acquis. Certains y voient le danger de ce que Coste (2010) appelle pour refléter leur pensée, « *le brouillage des frontières linguistiques* ». Chez les apprenants, l'approche formative en IC, concluante, inspire à la fois enthousiasme et sentiments de superficiel, du fait d'une curricularisation très limitée obligeant à des programmations très succinctes qui écourtent la phase de systématisation des acquis qui restent souvent « en construction ».

Cela ne signifie pas que l'idiosyncrasie des systèmes linguistiques en contact soit évincée ; elle n'est seulement pas le point de départ mais le résultat de l'apprentissage. *C'est le processus inverse de celui de la méthodologie qui s'appuie sur le spécifique qui diffère.*

Chacun doit être à même de construire, de manière pertinente, sa représentation du fonctionnement analogue *versus* singulier des langues en contact selon une progression qui va du familier et reconnaissable au spécifique et différenciateur

Deux facteurs ont incité les pédagogues à opter pour cette démarche :

- L'hétérogénéité des profils langagiers des apprenants suivant un même cursus en langue(s) rend impossible toute méthodologie préétablie basée sur les différences entre la (les) langues des apprenants et la langue cible et sur la prédiction et anticipation de leurs erreurs.

- Les théories de l'apprentissage basée sur la psychologie cognitive font apparaître l'importance (i) des pré-savoirs, comme point d'ancrages pour en aborder et intégrer de nouveaux et (i.i) d'un guidage métacognitif de la part de l'enseignant qui « *accompagne la construction systématique et contrôlée de la 'grammaire d'hypothèses'* (Meißner 2008), dépendante directement des profils des élèves (connaissances stockées en mémoire, compétences langagières, degré ou nature des capacités cognitives et habitus de perception).

## **2.2 Langues régionales et langues minoritaires**

Le projet qui a été mené concerne essentiellement la mise en réseaux d'écoles dont les membres –apprenants et enseignants- vivent le contact de langues et cohabitent avec un multilinguisme, au sein ou en dehors de celles-ci. Il s'agit de langues officielles non parlées mais enseignées, comme le français au Val d'Aoste, et de langues officielles enseignées et parlées par la population, comme l'italien au Val d'aoste, de langue régionales en situation de diglossie, comme le franco-provençal, ou l'occitan, de langues régionales officielles, enseignées et parlées comme le catalan du sud, de langues régionales minoritaires, comme c'est le cas du catalan du nord, de langue régionale fortement ancrée dans les pratiques langagières, comme c'est le cas du corse, de langue régionale minorisée jusqu'à peu, comme le scots et enfin de langues minoritaires, celle des petits enfants émigrés.

La plupart des langues européennes appartiennent à la grande famille indo-européenne dont les principales branches sont les langues germaniques, romanes, slaves et celtiques. Les langues «régionales» et «minoritaires» ne font pas exception et possèdent une filiation avec l'une ou l'autre des *phylia* de ces langues indoeuropéennes, sauf le basque.

Ces langues régionales peuvent être définies comme la ou les langues autochtones d'une région donnée et qui n'est(ont) pas la ou les langues officielles du pays dans lequel elle(s) est(ont) parlée(s).

Elles peuvent être qualifiées de minoritaires quand le nombre de locuteurs est très restreint mais le concept de «langue minoritaire» s'applique à des langues -qui peuvent être des langues officielles d'États membres- parlées par une minorité dans d'autres États membres; c'est le cas du russe, par exemple, dans les pays baltes.

Ces distinctions ne sont pas vraiment pertinentes d'un point de vue linguistique *stricto-sensu*, mais elles le sont d'un point de vue culturel, social et de par la représentation qu'en ont leurs locuteurs ou les individus au contact de ces langues, notamment bien sûr élèves et personnel enseignant.

Certaines circonstances d'ordre politique opèrent des frontières linguistiques au sein d'une même langue, au point de générer deux systèmes linguistiques distincts comme l'occitan et le catalan, le galicien et le portugais ... À l'opposé, dans des aires

géolinguistiques composites et dont le système scolaire reconnaît les variétés linguistiques locales, les habitants développent une grande capacité à comprendre et parler une langue étrangère (les Norvégiens, par exemple, sont accoutumés aux variations internes et notamment nord/sud de leur langue et intègrent la « variation » du suédois sans difficulté). Cette capacité est redevable d'une accoutumance et d'un entraînement continu aux activités de transfert. Les langues ne sont jamais intégralement équiparables ; en revanche, elles s'éclairent mutuellement : ce qui fait obstacle dans une langue trouvera sa solution dans l'autre ou dans un emploi différent. Le sens mais aussi la procédure d'accès au sens utilisée augmenteront, à chaque nouveau traitement d'information, le potentiel et l'efficacité des opérations de transferts.

Il y a des langues que l'on a considérées plus aptes à servir ainsi de relais entre plusieurs autres, soit parce qu'elles possèdent une gamme importante de traits phonétiques, morphologiques ou lexicaux comparativement moins opaques que les autres entre elles, soit parce qu'elles sont génétiquement hybrides, comme c'est le cas de l'anglais, et font le pont entre des familles de langues. On parle de langues-relais mais encore de langues-pont, de langues-pivot ou de langues passerelles.

Bien que pédagogiquement, cette notion soit intéressante, il n'existe pas aujourd'hui d'études qui permettent de mesurer le degré de transférabilité des systèmes de langues, celui-ci restant sujet, avant tout, à la quantité et à la qualité des contacts de langue.

En ce sens, comme l'illustre le cas des Norvégiens, les langues régionales et minoritaires occupent une place prépondérante dans l'acquisition de compétences plurilingues, car elles multiplient les occasions de traitement de la variation inter et intralangue (comparaison d'un stimulus nouveau avec les représentations stockées en mémoire. (contenus et procédures associatives)

### **3. Présentation des parcours didactiques et analyse des résultats**

Les équipes engagées dans le projet sont des équipes qui mènent des travaux et des recherches de soutien aux langues régionales et minoritaires depuis de nombreuses années :

- L'équipe de l'IRRE-VDA, possède une longue tradition en enseignement bi-/plurilingue français/italien en contexte de langue régionale, le francoprovençal; les enseignants de la vallée d'Aoste ont acquis une véritable expertise en enseignement bi-/plurilingue.
- L'équipe de l'Université Autonome de Barcelone, dans un contexte de langue régionale et collatéralité avec une forte immigration, forme des professionnels depuis de longues années en enseignement des langues étrangères; elle a contribué au développement de projets européens notamment en

intercompréhension (Minerva, Galatea, Galanet, Galapro, Redinter) et conçu des didacticiels d'apprentissage en autonomie (*Itinéraires romans, Fontdelcat*).

- L'association écossaise (*Itchy Coo*<sup>1</sup>), portée par Matthew Fitt<sup>2</sup>, enseignant et écrivain a travaillé dans un réseau d'écoles encourageant l'apprentissage de la langue scots (caractéristiques de collatéralité avec l'anglais) ouvrant à une autre famille de langues (langues germaniques).
- L'équipe française rassemblait des chercheurs (ICAR & INRP) ayant travaillé en sociolinguistique à la fois sur des contextes de langues minoritaires et sur les premières expérimentations en France de l'éveil aux langues, a développé un parcours organisé autour d'une meilleure compréhension de la communication exolingue, grâce au réseau d'écoles qu'il a établi.
- L'équipe canadienne, associée au projet grâce à des accords de coopération entre l'Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB, Ottawa) et le CELV, dont les membres contribuent au développement de l'éducation au plurilinguisme et à la diffusion des activités d'éveil aux langues au Canada ont orienté leur démarche pédagogique sur l'observation du paysage linguistique.

En commençant par cette équipe et pour ce qui concerne les parcours, le projet développe la capacité d'observer l'environnement linguistique et culturel des élèves, extrêmement diversifié au *Canada* (populations amérindiennes, anglophone, francophone ou locuteurs issus de la migration) ; il foment une attitude positive face aux langues (intercompréhension), et aux cultures du pays (interculturalité), encourage l'éducation civique à partir des représentations formelles et politiques des langues forme à la recherche expérimentale en sciences humaines.

S'inspirant des mêmes principes théoriques et méthodologiques et s'inscrivant dans la programmation officielle, *découvrir le monde: se situer dans l'espace, comprendre et utiliser le vocabulaire du repérage dans l'espace familial*, l'école nord-catalane crée des ponts entre la diversité linguistique et culturelle intra-scolaire de ses jeunes élèves et la diversité linguistique et culturelle de leur environnement extrascolaire.

Une prise en compte des contextes institutionnels (école primaire vs école secondaire du premier degré) et géosociologiques (milieu urbain non patoisant vs milieu rural patoisant) a permis de proposer deux modalités d'approches de la langue régionale, au *val d'Aoste*, le francoprovençal (encore absent de la programmation officielle). Ces approches constituent des ponts d'ordre linguistique et culturel entre des langues de même parenté génétique, le français et l'italien, que la programmation continue de cloisonner.

De fait, tous les parcours ont traduit la volonté d'utiliser comme *pont ou tremplin* entre des langues proches, collatérales, voisines ou présentes dans les répertoires des

---

<sup>1</sup> <http://www.itchy-coo.com/>

<sup>2</sup> Sollicité par le Ministère de l'Éducation pour promouvoir l'écossais, M. Fitt a dû abandonner sa participation au projet en 2009.



élèves, les langues des régions qui ont porté le projet : catalan, corse, francoprovençal, occitan, *scots* (écossais) en raison de son aspect central dans le projet. Des échanges en présentiel d'élèves vivant en *contexte occitan* et valdotain respectivement ont permis l'expérimentation d'activités intercompréhensives à l'oral qui se sont révélées extrêmement intéressantes pour ce qui concerne la *compétence intercompréhensive d'expression adaptée*.

La prise en compte des répertoires langagiers (Billiez et Lambert, 2005), a été travaillée avec de jeunes enfants par les chansons traditionnelles (KitWeb) et par le conte ou la fable dans des sessions en langue corse avec l'aide d'un enseignant d'arabe. Le principe qui régit la proposition didactique de l'équipe corse met en exergue les aspects positifs de la variété intralinguistique et l'importance de l'appropriation naturelle et non normalisée de la langue. L'acceptation de ses variations permet une meilleure acceptation des codes linguistiques « étrangers » et des cultures qu'ils représentent.

Également axé sur les contes et leur potentiel à la fois ludique et intercompréhensif, le parcours en Catalogne-sud exploite les ressources du didacticiel en ligne « Itinéraires romans » ; ces ressources mettent en œuvre les apports de la didactique de l'intercompréhension orale développée par l'équipe et également des activités d'éveil favorisant une meilleure socialisation en catalan des élèves immigrants.

#### **4. Conclusions et transposabilité de la démarche**

Ainsi qu'il a été souligné en introduction, un des objectifs principaux de ces parcours était de montrer qu'à travers ces pratiques, la langue régionale ou minoritaire favorise les opérations intercompréhensives de transferts linguistiques, conduisant à une meilleure compétence en langues; elle désenclave également les replis communautaires à partir des transferts d'ordre culturel et social.

Un autre aspect essentiel de ces parcours a été de souligner le rôle prépondérant que jouent ou peuvent jouer les enseignants de langue vivante exerçant dans des contextes multilingues; en premier lieu, parce qu'ils ouvrent la voie à une reconsidération fondamentale de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes adapté à un monde ouvert et à des contextes multilingues qui, forcément, vont se généraliser ; en second lieu, parce que ces enseignants sont des professionnels engagés qui ont su créer des outils, des ressources et des méthodologies adaptées; enfin, en intégrant de manière harmonieuse les langues régionales et minoritaires, ils ont dû opérer auprès des acteurs en présence, membres de l'équipe pédagogique, de la direction des institutions, des associations des parents d'élèves, des élèves eux-mêmes mais également, des chercheurs, une véritable action de sensibilisation, et de résolution des réticences.

En introduisant les langues de leur environnement dans la classe, ils sont à la fois les garants du renouvellement de leur discipline et des médiateurs sociaux et didactiques importants pour le climat social de l'Institution scolaire. Le travail qu'ils ont mené

gagnerait à faire l'objet de formations de formateurs dont les grands axes seraient les suivants :

- intégration et prise en compte de l'identité culturelle et linguistique des apprenants (on ne peut plus passer outre l'hétérogénéité des publics),
- reconnaissance de compétences partielles dans une optique d'apprentissage tout au long de la vie,
- familiarisation avec les technologies de l'information et de la communication, préparant à toute formation en autonomie,
- importance de la médiation virtuelle ou en présentiel entre les différents acteurs de l'enseignement/apprentissage,
- adaptation de l'expression pour une meilleure communication,
- représentation éthique et équitative des langues, langues nationales, langues régionales et minoritaires,
- constitution de communautés d'apprentissage par le biais de la création de réseaux,
- participation active à l'acquisition d'une *compétence plurilingue indispensable* pour aborder de nouveaux codes linguistiques ; elle ne s'acquiert qu'aux contacts des langues dont l'enseignement reste souvent très étanche du point de vue des contenus et réservé à des publics qui ont ou auront accès à une offre linguistique diversifiée, en dehors de l'institution scolaire.

Les appréciations et évaluations qu'ont données les assistants aux ateliers de Projet tenus à Graz permettent d'affirmer :

- d'une part que les fondements théoriques et méthodologiques sur lesquels le projet est construit ainsi que sa mise en œuvre pédagogique satisfont à chacun des objectifs en matière de politique linguistique applicable à l'Europe.

**Les politiques linguistiques du Conseil de l'Europe ont pour objectif de promouvoir :**

LE PLURILINGUISME : tous les citoyens européens ont le droit d'acquérir un niveau de compétence communicative dans plusieurs langues, et ce, tout au long de leur vie, en fonction de leurs besoins

LA DIVERSITE LINGUISTIQUE : L'Europe est un continent multilingue et toutes ses langues ont la même valeur en tant que moyens de communication et d'expression d'une identité. Les Conventions du Conseil de l'Europe garantissent le droit d'utiliser et d'apprendre des langues

LA COMPREHENSION MUTUELLE : La communication interculturelle et l'acceptation des différences culturelles reposent fortement sur la possibilité d'apprendre d'autres langues

LA CITOYENNETE DEMOCRATIQUE : la participation aux processus démocratique et social dans des sociétés multilingues est facilitée par la compétence plurilingue de chaque citoyen

LA COHESION SOCIALE : l'égalité des chances en matière de développement personnel, d'éducation, d'emploi, de mobilité, d'accès à l'information et d'enrichissement culturel dépend de la possibilité d'apprendre des langues tout au long de la vie

Tableau extrait de *L'Éducation plurilingue en Europe – 50 ans de coopération internationale* (2006)  
Division des politiques linguistiques – Direction Générale IV – Conseil de l'Europe – Strasbourg.

- d'autre part, que chaque parcours, tout en présentant une cohérence interne, peut être transposé et adapté à condition que certains principes soient respectés.

Chaque parcours présentait une cohérence interne, propre au contexte, mais des principes généraux les régissent tous :

L'idée centrale est de **favoriser le contact des langues**. Les parcours didactiques sont majoritairement romans mais le concept de famille de langues est pertinent pour d'autres parentés linguistiques; on l'a montré à partir du scots. Ceci étant, la parenté des langues étant facilitatrice mais pas déterminante; les réseaux d'écoles peuvent mettre en relation des élèves maîtrisant des typologiquement distantes et permettre, malgré tout, une approche intercompréhensive. La notion de distance et de proximité ne s'arrête pas à l'appartenance à une même famille linguistique. On partage à des degrés divers des codes kinésiques, prosodiques, sociaux, culturels, comportementaux, logiques ou conceptuels ... que le contact de langues met en lumière.

Une autre notion extrêmement féconde a été celle de la reconnaissance d'une approche individualisée de la et des langues. On a parlé de grammaire déduite en fonction de convergences translinguistiques; mais les ressources mises à la disposition dans les parcours sont surtout faites pour **permettre une familiarisation à la variation sur la base de la reconnaissance de savoirs partagés** de tous ordres (lexique et consignes du paysage linguistique, transparence lexicale, contes, rituels sociaux, etc.)

On rappelle enfin qu'il ne s'agit ni de fondre les identités ou les frontières dans une diversité chaotique ou une immersion forcée. L'intercompréhension c'est se reconnaître dans l'autre et se faisant, se reconnaître comme étranger pour l'autre (Byram, & Tost, 2000). Les communautés de travail créées à travers ces réseaux doivent dynamiser les échanges pour apprendre aux élèves à **se reconnaître dans la langue et la culture de l'autre**, mais aussi apprendre à connaître et respecter leur spécificité et leur richesse.

## Références bibliographiques

- Benvéniste, C. & Valli, A. (1997) : l'Intercompréhension : le cas des langues romanes. Numéro spécial de *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, Hachette.
- Besnerais, M. (1e) (2009). Définition du concept d'IC à partir des théories pédagogiques de base, *a intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*, Aveiro (Portugal), 45-59.
- Besnerais, M. (1e) (2009). Étude contrastive des interactions dans des chats endolingues, exolingues et en intercompréhension, *a intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*, Aveiro (Portugal), 105-116.

- Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2012). Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration.
- Besnerais, M. (le) (2011). Les langues romanes sont-elles un atout pour l'apprentissage de l'anglais?, *Intercomprehension learning, teaching, research, Apprentissage, enseignement, recherche, Lernen, lehren, forschung*, Verlag: Gunter narr verlag herstellungsländ: Deutschland, 7-35.
- Byram, M. & Tost, M.A. (2000) : *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Editions du Conseil de l'Europe, Graz-Strasbourg. [Edición inglesa : Sociocultural Identity and European Dimension : Intercultural Competence through Foreign Language Teaching.]
- 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.
- Corder, S.P. (1967). The significance of learners' errors, in *International review of applied linguistics*, 5 (4).
- Cortier, Cl. & Di Meglio, A. (2004). Le dépassement du conflit diglossique en corse : implications pédagogiques et didactiques chez les maîtres bilingues de l'école primaire. *Repères*, N°29. 185-206.
- Cortier, Cl. (2008). Quelle didactique en France pour les langues minoritaires ? Réflexions et perspectives à partir de l'enseignement bilingue corse. *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, chez Peter Lang, Bern.
- Cortier, Cl. et alii. (2012). Regional/minority languages in bi/plurilingual education: languages from near and far, *Publication du Centre Européen pour les Langues Vivantes* (Conseil de l'Europe), Graz, Autria ISBN 978-92-871-7153-5
- Coste, D. (2010). L'intercompréhension à la croisée des chemins. *Synergies Europe*, N°5, 193-199.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The modern language journal*, N° 89(4). 585-592.
- Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones ; pour une didactique des langues « voisines », *Langages* N°39, 51-64.
- Dabène, L. (1996), Comprendre les langues voisines, *Études de linguistique appliquée*, Didier-Erudition, N° 104, 393-400.
- Degache, C. (2005). Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre ou la recherche d'une alternative communicative: le projet Galanet. in Borg, S. & Drissi, m. (coord.). *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme*, *Synergies Italie*, N°2. 50-60.
- Eloy, J-M. (2004). Des langues collatérales : problèmes et propositions, Eloy (dir.) *Des langues collatérales*, L'Harmattan, N° 1, 5-25.
- Jamet, M-Ch. (2010) *L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ?*, Autour de la définition, *Publiforum*, 11.  
url: [http://publiforum.farum.it/ezine\\_artic\\_les.php?id=144](http://publiforum.farum.it/ezine_artic_les.php?id=144)
- Lado, R. (1957) *Language teaching: a scientific approach*, McGraw-hill.
- Meißner, F-J. (2008). Didactique du plurilinguisme et développements scolaires, Filomena Capucho et al. (org.): *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica, Editora, 2007.

Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2012). Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration.

Matthey, M. (2008). Comment communiquer sans parler la langue de l'autre?, Conti, V. & Grin, F. (eds). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Chêne-bourg. Suisse: Georg. 113-129.

Oleron, G. (1964). Le transfert, *Traité de psychologie expérimentale*, R., Fraisse et J., Piaget (Édition), N°5, 115-117.

Peirce, Ch-S. (1960). *Collected papers*, Cambridge (mass.), Harvard University Press, USA

Robert, J-M. (2000). *Redução e superposição : duas estratégias de aquisição de uma língua estrangeira ou segunda*, Universidade Estadual de Londrina, Brésil, N° 38, 65-74.

Vargas, Cl. (1988). Construire la notion de variation langagière. *Repères*, N° 76, 1-10.

Weinrich H-U. (1953). *Languages in contact: findings and problems*, Préface de André Martinet, The Hague Paris : Mouton.