

Intercomprensione: lingue, processi e percorsi

a cura di Elisabetta Bonvino e Marie-Christine Jamet

L'intercomprension D'une approche multilingue à une approche plurilingue

Filomena Capucho
(Universidade Católica Portuguesa, Portugal)

Abstract Intercomprehension (IC) is often presented as the result of learning receptive skills in one or more languages, through the transfer of knowledge and strategies previously acquired or developed. However, the different existing approaches do not exploit all the synergies made possible by an inter-linguistic and inter-textual systematic and simultaneous comparison. Therefore, the IC course certainly becomes, by its structure, a multilingual course, but seldom a plurilingual one. This article tries to show how language learning can effectively benefit from the synergies provided by a real plurilingual approach to IC. This statement will be illustrated through examples provided to the learners by a multinational team of researchers, in the context of the Intermar course.

Sommaire 1 Introduction. – 2 Un concept pluriel et multidimensionnel. – 3 Réception ou interaction? – 4 Les besoins issus des nouveaux contextes d'apprentissage. – 5 De nouvelles approches en didactique de l'IC. – 6 En guise de bilan.

Keywords Intercomprehension. Multilingualism. Plurilingualism. Language learning.

1 Introduction

L'évolution des études et des applications de l'Intercomprension au fil des années, depuis les travaux pionniers dans la décennie de 1990, en fait aujourd'hui un concept pluriel. Plusieurs publications font écho à cette diversité (Degache, Balzarini 2002; Capucho et al. 2007; Degache, Melo 2008; Uzcanga Vivar 2010; De Carlo 2011; Matesanz El Barrio 2013; Ollivier 2013, entre autres) qui ne nuit pas toutefois à l'unité de base de l'approche, étant considérée comme une source de flexibilité et d'adaptabilité aux publics-cible et aux situations concrètes d'apprentissage.

Aujourd'hui, l'intercomprension recouvre ainsi plusieurs perspectives didactiques, qui découlent cependant du sens même des composantes du terme de base: le préfixe 'inter' et le lexème 'comprension'. D'une part, 'inter' remet à l'interaction active entre des identités, qu'elles soient linguistiques («entre des langues»), culturelles («entre des cultures») ou humaines («entre des gens»); d'autres part, le terme 'comprension'

SAIL 9

DOI 10.14277/6969-134-8/SAIL-9-2 | Submission 2016-10-28 | Acceptance 2016-11-25
ISBN [ebook] 978-88-6969-134-8 | ISBN [print] 978-88-6969-135-5 | © 2016

couvre toute la diversité des situations de communication où le processus aura lieu: la simple réception (à l'écrit ou à l'oral) ou l'interaction (à l'écrit et à l'oral), qu'elles soient à distance ou en face-à-face. Toutefois, les différentes approches existantes en didactique n'exploitent pas systématiquement toutes les synergies rendues possibles par une comparaison interlinguistique et intertextuelle systématique et simultanée. Le cours d'IC devient souvent, par sa structure, un cours multilingue, certes, mais rarement plurilingue.

Dans cet article, j'essaierai d'analyser plus profondément la pluralité des perspectives actuelles en IC pour ensuite montrer comment on pourra profiter efficacement des synergies apportées par une approche plurilingue cohérente de l'IC, visant l'apprentissage simultané de plusieurs langues et rendant possible l'interaction plurilingue. J'illustrerai mes propos à l'aide d'exemples proposés par une équipe multinationale de chercheurs, dans le cadre du cours INTERMAR.¹

2 Un concept pluriel et multidimensionnel

Les études portant sur la genèse du terme 'intercompréhension' (Escudé 2010, Jamet 2009), situent sa première attestation en 1913, dans *l'Essai de Syntaxe des Parlers Provençaux Modernes* de Jules Ronjat. Toutefois, il a fallu attendre encore 80 ans pour que le concept fasse son entrée dans le monde de la recherche appliquée à l'apprentissage des langues. Les premiers projets européens – qui ont permis le financement de la recherche en IC et de ses applications dans le cadre des langues romanes – se sont exclusivement centrés sur la réception de textes écrits. Certains de ces projets (comme Intercommunicabilité Romane, EuroCom² et EuRom4) se sont construits sur des données de linguistique contrastive et valorisaient l'étude spécifique de chaque langue à partir de tableaux comparatifs de lexèmes et de structures morpho-syntaxiques concernant les différentes langues romanes visées. A la même époque, Galatea, qui visait également des compétences de compréhension écrite, mobilisait des principes provenant de l'approche globale en lecture pour construire des savoirs sur une langue inconnue (ou peu connue) des apprenants. Fondelcat,³ encore un projet développé dans les années 1990, a été le pionnier de l'IC à l'oral,

1 INTERMAR fut un projet financé par la Commission Européenne dans le cadre du Programme LLP - KA2, sous le numéro 519001 - LLP - 2011 - PT - KA2 - KA2MP. Ce projet a visé la formation à l'intercompréhension des étudiants des académies navales et maritimes en Europe.

2 <http://www.eurocom-frankfurt.de/> (2016-10-25).

3 <http://ice.uab.cat/fontdelcat/frances.htm> (2016-10-25).

travaillant uniquement sur l'apprentissage du Catalan par les locuteurs des autres langues romanes.

Il semble donc que dans ces premiers projets d'IC, les savoirs à construire portent sur une langue spécifique, tout en mobilisant les savoirs linguistiques préexistants des apprenants, et l'IC n'est que rarement envisagée comme un apprentissage simultané de la compréhension en plusieurs langues. Dans les activités, on fait appel aux autres langues romanes, mais le but est d'apprendre les langues-cible par étapes successives. Certes, dans ce contexte, il est possible d'alterner entre les langues (et l'enseignant pourra choisir de les travailler successivement dans une même séance), mais l'approche suivie est plutôt multilingue, car les langues sont présentées parallèlement, l'interaction n'étant possible que dans des activités métacognitives visant la construction d'un nouveau savoir monolingue. A aucun moment les activités de lecture ne portent simultanément sur un ensemble plurilingue de documents.

Interlat, publié en 2007 au Chili, suit la même démarche, mais prévoit explicitement un apprentissage plurilingue successif, puisque chaque séance est «divisée en deux pour le traitement de deux langues» (Tassara, Moreno 2007, 25).

EuRom5, publié en 2011, et directement inspiré d'Eurom4, préconise une «approche simultanée des langues» (Bonvino et al. 2011, 68), puisque

le principe à tenter de respecter est que chaque apprenant puisse être confronté à plusieurs langues de manière alternée. (72)

Pour garantir la simultanéité de l'apprentissage

le changement de langue toutes les demi-heures est une unité de temps ayant fait ses preuves. (72)

Les avantages d'une approche plurilingue de l'IC y sont ouvertement reconnus:

le contact simultané entre plusieurs langues, en plus de la langue cible, favorise la transversalité de l'apprentissage et donne la capacité de réinvestir les stratégies de compréhension dans n'importe quelle langue. (68)

Aussi l'objectif de la méthode n'est-il pas la construction de la compétence de compréhension dans une langue spécifique mais le développement d'une compétence de compréhension plurilingue:

Avec Eurom5, un locuteur de langue italienne n'apprend ni le français, ni le portugais, mais acquiert une compétence réceptive: il devient

acteur de plusieurs langues romanes (et par ses acquis il peut accéder facilement à d'autres langues qui ne lui sont pas proposées). (Bonvino et al. 2011)

Toutefois, la structure de la méthode, où les textes apparaissent groupés par langues et sans aucune liaison entre eux (ne serait-ce que thématique ou événementielle), dans des parties séparées du manuel, pourra empêcher une interaction élargie entre les langues, tout en les cloisonnant dans des moments successifs du cours.

Le projet INTERCOM (2006-2009), proposant des matériaux didactiques interactifs pour la formation (en milieu institutionnel ou en autonomie) en portugais, allemand, bulgare et grec, dépasse le cadre des familles de langues, mettant l'accent sur

la mise en valeur des stratégies faisant appel aux aspects non-linguistiques de la compétence réceptive.⁴

Toutefois, il s'agit plutôt d'un apprentissage de la réception dans chacune des langues concernées, et bien que les mêmes scénarios soient déclinés dans chacune des langues, et que les apprenants puissent passer d'une langue à l'autre, l'apprentissage simultané des quatre langues-cible n'est pas explicitement souhaité, le projet mentionnant simplement «l'apprentissage réceptif de quatre langues».⁵

Ce n'est qu'avec la méthode Euro-mania,⁶ parue en 2008, à la suite du projet du même nom, que les différentes langues apparaissent harmonieusement intégrées dans des activités d'(inter)compréhension plurilingue. Le but du manuel Euro-mania étant l'apprentissage de contenus non-linguistiques, à travers des modules disciplinaires en français, espagnol, italien, portugais et roumain, chaque module prévoit un travail simultané en compréhension dans ces cinq langues (y compris la langue maternelle des élèves):

Les savoirs et savoir-faire disciplinaires [...] sont construits par la manipulation de l'ensemble des langues de même famille. Les élèves construisent ainsi des savoirs métalangagiers leur permettant de maîtriser mieux leur langue source. (Capucho, Escudé 2007; souligné par l'Auteur)

4 <http://www.intercomprehension.eu> (2016-10-25).

5 <http://www.intercomprehension.eu> (2016-10-25).

6 <http://www.euro-mania.eu/> (2016-10-25).

3 Réception ou interaction?

Il a fallu attendre le début du XXI^e siècle pour que, au niveau de la pratique des matériels pour l'apprentissage de l'IC, le préfixe 'inter' quitte la sphère purement linguistique pour se porter ouvertement sur la communication, c'est-à-dire pour que l'on conçoive l'IC comme un processus simultanément interlinguistique et interactionnel («entre des gens»). Christian Ollivier, en analysant les différentes définitions de l'IC qui coexistent encore aujourd'hui, se penche justement sur l'importance du sens qui est attribué à ce préfixe et rend compte d'un glissement épistémologique, tout en affirmant:

Au cours du travail d'analyse, la distinction entre les définitions qui conçoivent l'intercompréhension dans sa dimension réceptive et celles qui mettent en avant sa dimension interactive nous est apparue [...] pertinente. (Ollivier 2013, 10)

Pendant, le même auteur révèle

un décalage important entre des définitions très nombreuses qui considèrent l'intercompréhension dans sa dimension interactive et des matériaux didactiques qui, en majorité, visent le développement de la seule réception de l'écrit. (14)

Certes, tout comme l'auteur l'affirme, l'idée de faire interagir, dans le contexte d'un cours, des interlocuteurs de langues différentes (mais apparentées) était difficile, voire irréalisable, avant le début du XXI^e siècle. Le passage de la réception à l'interaction, dans le domaine de l'IC, est étroitement lié au développement des TICE, notamment à la diffusion généralisée d'Internet et de tous les outils qui sont maintenant à la portée des apprenants. Grâce aux forums et chats des plateformes d'apprentissage, il a été, enfin, possible

de proposer des activités mettant en contact des locuteurs de langues différentes appelés à communiquer dans ces langues. (Ollivier 2013, 15)

Galanet (2001-2004) fut ainsi le premier projet visant l'interaction plurilingue à distance: puisque les «conversations» intègrent des locuteurs de langues différentes, celles-ci coexistent dans des situations de communication réelles, où l'IC devient à la fois moyen de communication et objectif de l'apprentissage. La conversation suivante un extrait d'un des *chats* de Galanet (transcrite in Melo 2004, 139), illustre bien cette dualité:

NORAR Que es achas??? Yo disfruto mucho de reirme y hacer bromas ya que considero que la risa y el humor no deben abandonarnos porque es un remedio espectacular para ser feliz. No te parece?

UNIXMAN quer dizer o que pensas...

UNIXMAN sim, acho que tens toda a razão!

UNIXMAN o que é “bromas”?

NORAR Bromas son chistes cortos y quizas con doble sentido, también pueden ser los apodos o sobrenombres graciosos que les decimos a las personas, por ejemplo a nuestro presidente le dicen “pingüino” porque es originario del sur donde hay muchos deestos animalitos, eso es una broma.

UNIXMAN ahhhhhhhh, já percebi, obrigado:)

ISADORA Anch’io amo molto le lingue, soprattutto il francese, e non conosco affatto il portoghese, ma provo a capirti!!! Io compio gli anni il 31 gennaio, e tu?

MOKAB Podemos fazer uma troca: eu ajudo-te no Portugues e tu ajudas-me a mim no Italiano. Faço anos no dia 30 de Abril!

Dans ce dialogue, il est bien clair que, dans les moments d’échange plurilingue, les topiques principaux de l’interaction sont souvent interrompus par l’insertion d’autres topiques de type métalangagier, de façon à garantir la réussite du processus de communication. Il y a donc simultanément communication et apprentissage linguistique (et culturel). La présence simultanée de plusieurs langues est une des caractéristiques des *chats* de Galanet et rend possible la coopération visant le partage des savoirs et des savoir-faire communicatifs et sociaux.

En ce qui concerne l’IC dans le cadre des situations d’interaction orale, l’intérêt de la recherche et ses applications en didactique ne sont que très récents. La première tentative d’exploitation de ce domaine particulier se situe au niveau des activités du projet EU&I (2007),⁷ dans le module *A vous!* Ils s’agit là d’une première prise de conscience du fait que l’IC en interaction orale requiert un certain nombre de stratégies de production qui pourront faciliter la compréhension d’un interlocuteur qui ne connaît pas notre langue (ou qui la connaît mal). Quelques chercheurs (dont moi-même) appellent aujourd’hui cette spécificité «interproduction» (Capucho 2013), terme controversé certes, mais qui semble s’établir progressivement dans le cadre de la recherche en IC.

7 <http://www.eu-intercomprehension.eu/> (2016-10-25).

4 Les besoins issus des nouveaux contextes d'apprentissage

La deuxième décennie du XXI^e est marquée par un changement significatif au niveau des publics-cibles de l'IC. En effet, jusque-là, le public essentiel de l'IC était composé d'universitaires et d'enseignants de langues: on développait des compétences d'IC dans le cadre de la formation d'étudiants de langues ou des enseignants de langue étrangère (en formation initiale ou en formation continue), les seules formations professionnelles en IC répertoriées avant 2010 étant le projet PREFIC et une formation pour Fraport AG, société gérant l'aéroport de Frankfurt (Capucho 2012, 2014). L'IC était ainsi presque inconnue du grand public, confinée à l'espace clos de la recherche et des formations académiques.

Les partenaires du réseau RENDITER (2008-2011) ont pris conscience du besoin de décloisonner l'IC et de la rendre connue et accessible à tous ceux qui, pour des besoins professionnels ou sociaux, pourraient profiter de cette nouvelle approche de l'apprentissage des langues. Le mythe que l'anglais est la clé miraculeuse pour la communication internationale est encore très répandu parmi les citoyens et les décideurs européens (à beaucoup de niveaux), ce qui conduit à une multiplicité de problèmes, dont les malentendus et les réductions cognitives ne sont que la pointe de l'iceberg (Maalouf 2008; Frath 2010; European Commission 2012). RENDITER a ainsi visé à ce que les «nouveaux apprenants» de l'IC soient justement ceux qui pourront en profiter dans leur vie professionnelle et sociale, pour en devenir les «usagers» à court terme. La décision de diffuser le concept auprès de ces «nouveaux publics» et de proposer des projets spécifiquement adressés à eux a constitué une innovation au moment-même de la rédaction du projet.

L'analyse des besoins de ces «nouveaux publics» a fait ressortir, immédiatement, la nécessité de préparer les apprenants dans la perspective interactionnelle de l'IC. Il est évident que les publics professionnels (indépendamment de leur domaine) se serviront de l'IC pour communiquer entre eux ou avec leurs clients, dans le cadre de leur vie quotidienne, que ce soit à distance (emails et lettres) ou en face-à-face (échanges quotidiens informels ou réunions internationales). Dans ce contexte, la perspective de l'IC en pure réception ne pourra pas constituer un but en soi, mais devient tout simplement une étape conduisant à la capacité de participer à des situations d'interaction plurilingue.

5 De nouvelles approches en didactique de l'IC

Les projets CINCO⁸ et Intermar,⁹ développés en 2011-2013, sont devenus le champ idéal de mise en œuvre des nouvelles tendances en IC. Les deux projets s'adressaient à des publics professionnels – CINCO visait la formation continue des salariés d'associations de volontariat social et culturel des cinq pays romanophones; Intermar a visé la formation initiale et la formation continue des professionnels des métiers de la mer (dans le contexte des Ecoles Navales ou des Académies Maritimes) de huit pays: le Portugal, l'Espagne, la France, la Roumanie, la Belgique, la Finlande, la Lettonie et la Lituanie. La nature même de CINCO a délimité le cadre linguistique d'application aux langues romanes,¹⁰ alors que la diversité des partenaires d'INTERMAR a posé des défis plus larges concernant une approche étendue à la pluralité des familles de langues concernées.

Les travaux de préparation et de structuration d'INTERMAR, qui ont précédé la phase de production de matériaux didactiques,¹¹ ont été décisifs par rapport à la nature des démarches à suivre et aux aspects innovants de ce projet, en ce qui concerne l'approche (ou les approches) en didactique de l'IC. Il fallait, en effet, garantir l'innovation (annoncée dans le texte de candidature), tout en assurant la cohérence méthodologique, la flexibilité et l'adéquation à une grande diversité de contextes, de cultures et de langues.

Les grands principes de base auxquels nous avons fortement tenu concernaient:

- L'approche à suivre en DLE
- L'apprentissage de l'IC: compétences à développer et langues concernées
- L'approche à suivre en IC
- La progression dans l'apprentissage
- L'évaluation des résultats

En ce qui concerne l'approche de base à suivre en DLE, il nous a paru indispensable que tous les matériaux à produire pour le cours INTERMAR suivent une «approche par tâches». En effet, cette approche pourrait permettre une unité cohérente au sein de chaque scénario, déclenchant le besoin de compréhension de documents dans plusieurs langues – néces-

8 <http://projetocinco.eu/> (2016-10-25).

9 <http://www.intermar.ax/> (2016-10-25).

10 Pour une description critique et détaillée de CINCO, voir Capucho 2013.

11 Ces matériaux sont présentés sous la forme de modules en ligne, utilisables dans un cadre d'apprentissage en face-à-face ou à distance (le plus souvent en «blended learning»); ils sont accessibles en ligne dans le site du projet.

saire à l'accomplissement de la tâche finale proposée - et augmentant la motivation permanente face aux activités proposées.

Chaque scénario part ainsi d'une tâche finale, à caractère pragmatique et adaptée au profil des apprenants. Les tâches concernent des activités qui dépassent les simples besoins professionnels, car c'est le développement personnel de chaque apprenant qui est recherché à travers l'apprentissage (pluri)linguistique et communicatif. Les apprenants sont ainsi envisagés dans leur existence sociale globale et non pas comme de simples agents d'un métier spécifique.

Tout comme mentionné dans le point précédent, l'analyse des besoins du public cible a fait nettement surgir la finalité première du projet: la préparation des apprenants pour des situations réelles d'interaction plurilingue. Les métiers de la mer sont, par définition, liés aux voyages et impliquent donc des contacts fréquents avec des personnes parlant des langues différentes et provenant de diverses cultures. D'autre part, même si, dans le cas de la Marine Militaire, l'existence d'équipages internationaux est exclue, les officiers interagissent avec des collègues étrangers lors de manœuvres dans des exercices communs à des forces navales internationales, telles que celles de l'OTAN; quant à la Marine Marchande, la diversité culturelle et linguistique des équipages est de règle. Il est vrai que l'anglais est la *lingua franca* en mer, mais des stratégies et des compétences plurilingues doivent être considérées comme une plus-value pour rendre la communication plus efficace. Une bonne compréhension des autres langues et des autres cultures favorisera les relations humaines, améliorera le bien-être des professionnels de la mer et deviendra un atout inestimable pour les équipages multilingues et multiethniques de nos jours.

Le choix des langues à privilégier a été aussi analysé. Dans ce domaine, INTERMAR a préféré travailler successivement sur des familles de langues (avec des modules sur les langues romanes, les langues germaniques, les langues baltes et le russe, et l'anglais dans un contexte maritime), laissant à chaque institution la liberté de choisir deux de ces modules, que les apprenants devraient obligatoirement suivre. À l'intérieur de chaque module, les scénarios à suivre restent cependant du libre choix des apprenants, de façon à ce que chaque groupe national puisse y retrouver l'écho de sa réalité socioprofessionnelle et sélectionner librement les tâches à accomplir.

La pluralité linguistique et le développement possible de synergies entre des langues plus 'éloignées' furent ainsi garantis. L'interaction prévue entre les modules successifs sera précisée ci-dessous.

Du point de vue de l'approche spécifique en IC, celle d'INTERMAR est caractérisée par la priorité donnée au développement de stratégies d'intercompréhension à partir de processus heuristiques qui portent parallèlement sur les dimensions linguistique, textuelle et situationnelle de la compétence discursive (existante et à construire) des apprenants

(Capucho 2010). A l'intérieur de chaque module, on privilégie ainsi le travail simultané sur plusieurs langues, dans le contexte de scénarios à visée actionnelle¹² où la pluralité linguistique apparaît comme source de découvertes et de synergies entre les langues, et constitue un élément capable de débloquent des *a priori* sur la difficulté de l'apprentissage de certaines langues, qui pourraient nuire à l'efficacité de l'approche.¹³ La compétence stratégique développée au niveau de chaque module est ensuite mise au service du travail dans le module suivant. D'ailleurs, le cours débute obligatoirement par un module initial d'activités préparatoires en plusieurs langues (in)connues (*Ice-breaker*), visant la réflexion sur les stratégies, qui seront réutilisées/réutilisables par la suite.

Du point de vue linguistique, les modules favorisent une approche contrastive au sein de chaque famille de langues, mais aussi l'utilisation de langues-ponts (ou «langues passerelles» Klein, Reissner 2006), notamment en ce concerne l'anglais dans sa relation avec les langues romanes (Robert 2010) ou le passage de ces langues aux langues germaniques.

Etant donné que le cours vise explicitement les compétences d'interaction dans les contextes multilingues, les activités de réception (écrite et orale) sont envisagées comme des moments de préparation (construction de pré-requis) aux activités interactionnelles, prévues (à l'écrit) à travers l'utilisation des forums et *chats* de la plateforme Moodle du projet. Un module obligatoire d'Interproduction, à développer au début du cours, vise à préparer les apprenants à la production en langue maternelle en direction d'un interlocuteur étranger.

La question de la progression en IC, plus particulièrement la progression à bâtir dans le contexte du cours INTERMAR, a mérité toute l'attention de l'équipe du projet. En effet, il n'existe encore, à l'heure actuelle, aucun référentiel fiable concernant les différents niveaux de maîtrise de l'IC,¹⁴ et les descripteurs du CECR ne sont pas adaptés aux situations spécifiques de l'approche, puisqu'ils envisagent une progression de complexité syntaxique – du mot à la phrase et de la phrase au texte – alors qu'

12 Cette approche simultanée des langues concerne des tâches dont l'accomplissement dépend nécessairement de la compréhension de textes en plusieurs langues. C'est le cas de l'activité *Carrousel de Langues* (http://www.ha.ax/erik/IC/Intermar-files/7Rom/Roundabout_Languages_Romanophone_NEW.pdf) ou de l'activité *Drague*, où la comparaison explicite de structures dans les 5 langues romanes concernées constitue une aide à la compréhension des différents textes (http://www.ha.ax/erik/IC/Intermar-files/7Rom/Materials_drague/Conseils_de_drague.pdf). D'autres exemples pourront être pris dans les différents modules disponibles sur le site du projet.

13 On sait que des émotions négatives par rapport à une langue spécifique (attitudes de rejet ou de dévalorisation) ou par rapport à la difficulté de l'apprentissage des langues, en général, peuvent rendre difficile, voire empêcher, l'apprentissage lui-même (Pinon 2013).

14 Nous attendons avec impatience les résultats du projet Miriadi, qui se penche sur cette problématique au niveau des langues romanes.

en IC il est fort possible de comprendre le sens global d'un texte complexe (surtout un texte de spécialité dans le même domaine que celui des apprenants) sans en saisir des détails; il est possible aussi de ne pas comprendre un message simple, si celui-ci n'est pas encadré par de l'iconique ou du situationnel. (Capucho 2014, 367)

Cependant, et malgré le manque d'outils précis, nous avons prévu une progression en spirale, correspondant au développement de la compétence d'IC dans un cadre plurilingue, construite sur la complexité des documents et la variété formelle des textes, allant de la compréhension globale à la compréhension détaillée, au sein de chaque famille de langues et permettant à chaque apprenant d'atteindre le niveau B2 dans le contexte des langues de la famille de sa langue maternelle et A2 dans les autres familles).

Ensuite, nous avons cherché à rendre possible le transfert des acquis au sein d'une famille de langues vers une autre famille de langues. On pourra ainsi

concilier les aspects linguistiques de l'IC et les aspects cognitifs, émotionnels et stratégiques de la construction du savoir communicationnel plurilingue. (369)

L'évaluation des acquis est directement liée à la question de la progression et le projet a cherché à construire des outils visant la cohérence méthodologique par rapport à l'approche développée. Deux types d'instruments furent utilisés: les portfolios d'apprentissage et des tests formels, appliqués à chaque module, intégrant ainsi l'évaluation des processus et l'évaluation des résultats. En ce qui concerne les portfolios, une grille d'évaluation a été produite et partagée avec les apprenants; quant aux tests, notre souci de cohérence nous a conduits à privilégier l'évaluation simultanée des différentes langues, notamment dans le module Langues Romanes qui a privilégié systématiquement une «approche plurilingue» de l'IC. Les tests ont ainsi porté sur la synthèse de l'information concernant un sujet commun à des documents de langues différentes.

Les résultats obtenus par les apprenants ont confirmé notre hypothèse concernant la relation entre les processus et les résultats:

les auteurs des meilleurs portfolios ont également eu les notes les plus élevées dans les tests, ce qui nous semble extrêmement rassurant par rapport à la cohérence des processus suivis. (Capucho 2014, 370)

6 En guise de bilan

INTERMAR a constitué un champ de recherches et d'expérimentation extrêmement riche. Notre équipe, formée de chercheurs et enseignants provenant de plusieurs groupes nationaux et de plusieurs projets antérieurs, était marquée à la fois par la diversité des approches de base et par la flexibilité intellectuelle, ce qui a permis la discussion approfondie sur les démarches à suivre et, donc, à une grande ouverture à l'innovation. La qualité du projet a été reconnue lors de l'événement final de présentation du projet, en septembre 2013, où des représentants des apprenants de chaque institution partenaire ont partagé leur expérience avec 29 décideurs institutionnels de 16 pays.

Toutefois, aucun projet n'est parfait et quelques difficultés n'ont pas pu être résolues au cours d'INTERMAR. Le premier problème qui n'a pas trouvé de solution efficace a concerné l'impossibilité de réalisation d'activités systématiques d'interaction plurilingue entre les participants du cours. Les différences de calendrier du cours dans les huit institutions partenaires, l'impossibilité d'utilisation de médias de communication orale synchrone dans certaines Académies, l'accès irrégulier et inégal à certains sites (du type *Facebook*, bloqué dans certaines écoles), ont empêché les occasions d'interaction réelle entre les apprenants. Les activités d'interaction se sont ainsi limitées à la production de documents multimédia de présentation des différents groupes nationaux et à quelques échanges sur le forum général des apprenants. Nous reconnaissons que cet aspect est contradictoire par rapport à la visée du projet et certains apprenants ont manifesté leur frustration de ne pas pouvoir communiquer avec leurs collègues d'autres pays, d'autres langues. Les limitations mentionnées ci-dessus ne pourront être dépassées que dans le cadre de cours intensifs présentiels réunissant des participants de plusieurs institutions - la motivation des étudiants, les conditions de réutilisation immédiate des acquis, et, par là, le développement des apprentissages, y trouveront le cadre indispensable à la réussite totale de l'approche. Le partenariat INTERMAR s'est donc engagé à travailler pour que ce type d'initiative puisse être mis en place aussitôt que possible.

Les problématiques de la progression et de l'évaluation n'ont pas, elles non plus, trouvé de réponses totalement satisfaisantes, puisque les outils de base font encore défaut. Qu'est-ce que cela représente exactement d'être B2 ou A1 en IC? Il est urgent de construire des descripteurs adaptés non seulement à l'IC dans le contexte d'une langue spécifique, mais aussi à une approche plurilingue du concept.

Autant de thèmes qui vont nourrir la recherche dans les années à venir. Depuis ses travaux pionniers, l'IC est un domaine vivant et dynamique, où le perfectionnement continu et l'innovation, l'enthousiasme et l'implication sociale et éducative constituent des éléments constants de progrès.

Bibliographie

- Bonvino, Elisabetta; Caddéo, Sandrine; Vilaginés Serra, Eulalia; Pippa, Salvador (2011). *Eurom5 – Ler e compreender 5 línguas românicas*. Milano: Ed. Ulrico Hoepli.
- Capucho, Filomena (2010). «Intercompreensão – Porquê E Como? – Contributos Para Uma Fundamentação Teórica Da Noção». Ferrão Tavares, Clara; Ollivier, Christian (eds.), *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. Dossier de: *Redinter-Intercompreensão*, 1, 85-102.
- Capucho, Filomena (2012). «L'Intercompréhension – un nouvel atout dans le monde professionnel» [online]. Degache, Christian; Garbarino, Sandra (éds.) *Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration = Actes du colloque IC2012* (Grenoble, 21-23 juin 2012). URL <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/67.pdf> (2013-11-11).
- Capucho, Filomena (2013). «L'intercompréhension en action» [online]. *Repères – DoRif*, 4, *Quel plurilinguisme pour quel environnement professionnel multilingue? / Quale plurilinguismo per quale ambito lavorativo multilingue?* URL http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=144 (22-10-2016).
- Capucho, Filomena (2014). «Intermar ou les nouveaux défis de l'Intercompréhension». Daval, Hilgert; Nicklas, Thomières (éds.), *Sens, formes, langage. Contributions en l'honneur de Pierre Frath*. Reims: Éditions et Presses Universitaires de Reims, 361-74.
- Capucho, Filomena; Escudé, Pierre (2007). «Euromania, méthode d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes en fin d'école primaire». Castagne, Eric (éd.), *Les enjeux de l'intercompréhension*. Reims: Éditions et Presses Universitaires de Reims, 331-7.
- Capucho, Filomena et al. (2007). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica.
- Castagne, Eric (2007). «L'intercompréhension: un concept qui demande une approche multidimensionnelle». Capucho, Filomena et al. 2007, 461-73.
- De Carlo, Maddalena (a cura di) (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts editore.
- Degache, Christian; Balzarini, Raffaella (2002). «Recherches sur l'intercompréhension en langues romanes: de l'élaboration d'outils multimédias pour développer les habiletés de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues» [online]. URL <http://sites.google.com/site/lorrainebaqueuab/docsdivers> (2012-03-22).
- Degache, Christian; Melo, Silvia (2008). «Introduction: un concept aux multiples facettes». *Langues Modernes*, 1, 7-14.
- Escudé, Pierre (2010). «Origine et contexte d'apparition du terme intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste Jules Ronjat (1864-1925)». Ferrão Tavares, Clara; Ollivier, Christian

- (eds.), *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. Dossier de: *Redinter-Intercompreensão*, 1, 103-24.
- European Commission (2012). *Studies on Translation and Multilingualism. Intercomprehension* [online]. Brussels: Publications Office. URL <http://www.termcoord.eu/wp-content/uploads/2013/08/Intercomprehension.pdf> (22-10-2016).
- Frath, Pierre (2010). «Should the World Rely on English as a Lingua Franca?». Dinçay, Köksal; İsmail, Erten; Ece, Zehir Topkaya; Aysun Yavuz (eds.), *Current Trends in SLA Research and Language Teaching = 6th ELT Research Conference* (Selçuk, 14-16 May 2010). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 290-5
- Jamet, Marie-Christine (2009). «L'Intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa?» [online]. *Publifarum*, 11. URL http://www.publifarum.farum.it/ezine_articles.php?art_id=144 (2016-10-25).
- Klein, Horst; Reissner, Christina (2006). *Basismodul English*. Aachen: Shaker Verlag.
- Maalouf, Amin (2008). «A Rewarding Challenge. How the Multiplicity of Languages Could Strengthen Europe» [online]. URL http://www.poliglotti4.eu/docs/a_rewarding_challenge.pdf (2016-10-25)
- Matesanz El Barrio, María (2013). *El plurilingüismo en la enseñanza en España*. Madrid: Editorial Complutense.
- Melo, Silvia (2004). «A utilização das TIC no ensino-aprendizagem de línguas: o projecto Galanet no contexto europeu de promoção da intercompreensão em Línguas Românicas. O caso do PLE» [online]. Araújo e Sá, Helena; Melo, Silvia (eds.), *Intercompreensão em situação de chat romanófono: um módulo de formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 130-54. URL http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/02/galanet_ple.pdf (2016-10-25).
- Ollivier, Christian (2013). «Tensions Épistémologiques En Intercompréhension». *Recherches en didactique des langues et des cultures: les cahiers de l'Acedle*, 10(1), 5-27.
- Pinon, Catherine (2013). «Gérer la charge émotionnelle liée à la langue arabe: un défi pour le professeur de langue étrangère». *Lidil*, 48, 115-35.
- Robert, Jean-Michel (2010). «Enseignement/apprentissage du FLE et de langues romanes en (inter)compréhension à un public anglophone». Ferrão Tavares, Clara; Ollivier, Christian (eds.), *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. Dossier de: *Redinter-Intercompreensão*, 1, 156-70.
- Tassara, Gilda; Moreno, Patricio (2007). *Manual Interlat*. Valparaíso: Ed. Universitarias de Valparaíso.
- Uzcanga Vivar, Isabel (2010). «Epistemologia de la Intercomprensión plurilingüe: de Eurom4 a Euro.com.text». Ferrão Tavares, Clara; Ollivier, Christian (eds.), *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. Dossier de: *Redinter-Intercompreensão*, 1, 171-86.