

Qu'est-ce que l'Intercompréhension ? Représentations des professeurs de langue en formation continue dans le cadre du projet Galapro

Helena ARAÚJO E SA¹, Sílvia MELO-PFEIFER²

¹ CIDTFF – Universidade de Aveiro (Portugal)

² Universität Hamburg (Allemagne)

¹helenasa@ua.pt, ²silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de

RÉSUMÉ

Dans cet article nous interrogeons le potentiel formatif de l'Intercompréhension dans le cadre de la formation continue de professeurs de langues. Dans un premier temps, nous nous pencherons sur l'Intercompréhension en tant que cadre formatif permettant le dépassement de frontières disciplinaires et le franchissement de conceptions trop cloisonnées des langues. Ensuite, nous analyserons un corpus d'interactions asynchrones (forums de discussion) entre professeurs ayant participé à une session de formation Galapro, afin de comprendre : i) le contenu sémantique qu'ils accordent à la notion d'Intercompréhension ; ii) la valeur formative qu'ils y attribuent ; et iii) les motivations pour participer à la formation. Cette analyse nous permettra, par la suite, d'avancer des pistes de réflexion pour encadrer l'Intercompréhension dans des programmes de formation initiale et continue de professeurs de langues.

ZUSAMMENFASSUNG

Was ist Interkomprehension ? Eine Studie zu den Repräsentationen von Fremdsprachenlehrkräften im Rahmen des Projekts Galapro

In diesem Artikel untersuchen wir das Bildungspotential der Interkomprehension im Rahmen der beruflichen Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften. Dafür stellen wir zunächst Interkomprehension als konzeptionellen bildungstheoretischen Rahmen dar, der es gleichermaßen erlaubt, disziplinäre Grenzen, wie auch ein zu enges Verständnis von Sprachen, zu überwinden. Dann analysieren wir ein Korpus asynchroner Interaktionen (Forendiskussionen) zwischen Lehrkräften, die an einer Weiterbildung im Rahmen Galapro teilgenommen haben, um zu verstehen, i) welchen semantischen Inhalt diese Lehrkräfte dem Begriff Interkomprehension zuweisen, ii) welchen Wert sie der Interkomprehension für ihre Bildung zuweisen und iii) was ihre Motivation ist, an der Weiterbildung teilzunehmen. Wir nutzen das Ergebnis einer Inhaltsanalyse, um abschließend Überlegungen vorzustellen, wie man die Interkomprehension in Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften integrieren kann.

MOTS-CLÉS : Intercompréhension, représentations, formation des professeurs.

STICHWORTEN : Interkomprehension, Repräsentationen, Lehrerausbildung.

1. Introduction

L'actuel mouvement de renouvellement épistémologique en Didactique des Langues (DL) accorde un rôle important aux approches plurielles dans l'enseignement-apprentissage des langues (Beacco, 2013 ; Candelier *et al.*, 2007), notamment au niveau de la recherche et de la formation (Alarcão *et al.*, 2009). Ce mouvement a été poussé par les travaux du Conseil de l'Europe et notamment par deux documents centraux de sa politique linguistique : le Cadre Commun de Référence

et le Portfolio pour les langues. Parallèlement, les études en DL concernant les biographies (socio) langagières des sujets et leurs représentations par rapport aux langues, à la diversité linguistique et culturelle et à la compétence plurilingue (par ex., Dreyfus et Prieur, 2011 ; Molinié, 2011 ; Moore et Py, 2008 ; Oliveira et Ançã, 2009 ; Thamin et Simon, 2009) ont donné une plus grande visibilité au rôle des sujets et de leurs vécus dans les discours des didacticiens (Girardeau et Huvert, 2009), qui prennent maintenant davantage leurs voix en tant qu'objet de recherche à nature émique (Mondada, 2004).

Comme nous l'avons remarqué à une autre occasion, « la DL avance vers une approche globale d'une éducation plurilingue » (Coste, 2004), marquée par : i) la prise en compte de la compétence plurilingue des apprenants et d'autres acteurs sociaux, ainsi que le besoin de développer cette compétence de façon intégrée ; ii) la diversité des biographies langagières, parcours et contextes d'apprentissage (dont l'école n'est que l'un des « mondes possibles ») des sujets ; iii) la valorisation et le transfert des vécus et des connaissances préalables ; et iv) la formation de sujets (plus) réflexifs et conscients des enjeux accordés à l'apprentissage et à la formation dans un contexte de globalisation, de mobilité et de multiplication des échanges » (Araújo e Sá et Melo-Pfeifer, 2010). Ainsi, « il existe un parallélisme évident entre la complexité de la société contemporaine et la complexification de la didactique des langues étrangères » (Causa, 2007 : 7, à partir de Balboni, 2006 ; voir aussi Melo-Pfeifer, 2014a). Dans la même perspective, P. Chardenet parle de l'« expansion de l'objet et du sujet » (2004 : 52) en DL, cette expansion traversant les discours actuels de la discipline, soit au niveau de la recherche, soit au niveau de la formation ou politique, tel que des études de méta-analyse sur la discipline réalisées au Portugal ont permis de le vérifier (Alarcão *et al.*, 2009).

La formation de formateurs acquiert, dans ce contexte, une importance toute particulière, ce qui n'est pas sans rapport avec sa dimension transformatrice et réflexive, participant ainsi au développement de « l'adaptabilité professionnelle » (Causa, 2007 : 7), surtout lorsqu'il s'agit de formation tout au long de la vie. Étant un pont entre le discours de recherche et les discours et les pratiques de salle de classe, en même temps qu'elle contribue à envisager de nouveaux contextes et scénarios d'action professionnelle, la formation de formateurs (soit en formation initiale, soit en formation continue) s'avère indispensable à la (dé/re)construction de représentations par rapport aux théories et aux pratiques d'enseignement-apprentissage (Andrade, 2007 ; Araújo e Sá et Melo-Pfeifer, 2010 ; Cavalli, 2007 ; Pinho, 2008).

Ainsi, la formation de formateurs s'avère un contexte et un outil indispensable de circulation de ce renouvellement épistémologique entre le terrain de la recherche et celui des pratiques et, en même temps, de dialogue entre ces deux terrains au sein d'une société complexifiée, ce dialogue constituant un facteur indéniable d'enrichissement des réflexions et théories didactiques (Araújo e Sá, 2012).

2. Intercompréhension : un cadre pour la formation de professeurs de langues

La DL ancre son discours dans les préoccupations sociales et dans les tensions entre les contextes et acteurs éducatifs (Melo-Pfeifer, 2014a). Ces préoccupations et tensions sont visibles, tout d'abord, dans le cadre de la formation des apprenants et des enseignants, et, plus spécifiquement, dans les discours bipolarisés prônant ou bien la transmission monolingue et monoglossique des langues étrangères ou bien un apprentissage pluriel et diversifié des langues et des cultures en contexte scolaire. Ceci dit, la DL acquiert un penchant de plus en plus nettement politique, sociolinguistique et éthique, légitimé par la complexification des enjeux linguistiques et sociaux, des profils linguistiques et communicatifs des apprenants et des buts assignés à l'enseignement-apprentissage des langues dans les sociétés hyper-complexes (Béacco, 2013 ; Blommaert, 2010). De plus, la DL s'engage actuellement, au niveau de la recherche, dans l'interrogation profonde de ses concepts et de sa validité et pertinence pour accéder aux phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues dans les sociétés contemporaines (Melo-Pfeifer, 2014b). Pourtant, force est de constater que cette réflexion n'est pas

encore faite pour les situations de formation, ce qui met en péril dialogues déjà très sensibles et fragiles entre didacticiens et enseignants (Araújo e Sá, 2012 ; Araújo e Sá et Melo-Pfeifer, 2010). Ceci est tout particulièrement évident lorsqu'on prend un des concepts-clés de cet actuel renouveau en DL (l'Intercompréhension), comme nous l'avons remarqué dans un texte précédent :

si le concept circule assez aisément dans le discours de la recherche, il est souvent très peu connu sur le terrain des discours et des pratiques scolaires. Ce manque de mobilité observé entre ces deux terrains didactiques – celui de la recherche et celui de l'action professionnelle – nous a poussé à interroger les possibilités de migration du concept vers le domaine de la formation des enseignants, afin qu'il puisse être mis à profit d'une éducation au plurilinguisme. (Araújo e Sá et Melo-Pfeifer, 2009).

D'un point de vue pluriel en DL, inclure et promouvoir les langues dans la formation (initiale et continue) des professeurs implique bâtir un cadre de formation autour du dépassement de deux frontières : celle du cloisonnement disciplinaire et celle de « la vanité d'une didactique pour chaque langue » (Galissou, 1988 : 11). Ces deux frontières, qui constituent de réels défis pour la formation, peuvent être affrontées à travers une mise en perspective du concept d'Intercompréhension (IC), en tant qu'approche plurielle d'une DL et du Plurilinguisme (Candelier *et al.*, 2007).

En effet, l'analyse de ce concept dans les discours de recherche de la DL met en exergue une multiplicité de positions heuristiques et épistémologiques, traduisant l'hétérogénéité des perceptions concernant son balisage disciplinaire et conceptuel, les compétences visées, ou encore l'environnement écologique dans lequel il circule et les concepts avec lesquels il entretient des rapports sémantiques. Ainsi, par exemple, l'IC peut être envisagée comme une stratégie d'interaction visant la co-construction de sens dans des situations de contact plurilingue, où chaque locuteur parle sa/ses langue(s) et comprend celle(s) des autres, dans des situations intra-, inter- et trans-familiales (Degache et Melo, 2008). L'IC est aussi souvent envisagée comme la capacité à accéder au sens, à l'écrit ou à l'oral, de langues étrangères non apprises, par la mobilisation de stratégies de transfert, cette mobilisation étant potentiellement plus agile dans le cadre des langues de la même famille, ce qui conduit de nombreux chercheurs en IC à travailler dans le domaine des langues voisines. Outre la dimension linguistique, l'IC comprend aussi des aspects (inter)culturels et multimodaux, qui doivent être pris en compte dans la co-construction du sens, qu'il s'agisse du cadre de l'intercommunication ou de la compréhension oral ou écrite (Barbeiro, 2009).

Bien que les avantages et atouts des approches intercompréhensives soient à présent reconnus dans plusieurs domaines (cognitif, psychologique, pédagogique, **methodologique**, **éthique**¹, ...), nous sommes d'accord avec Castagne et Chartier (2007 : 71) lorsqu'ils écrivent qu'un obstacle majeur freine la dissémination du concept : la formation d'éducateurs. Pour faire face à cet obstacle, nous défendons que toute approche théorique et methodologique de l'IC en formation de professeurs de langues doit être bâtie autour du dépassement des deux frontières mentionnées ci-dessus : entre disciplines de langues, prônant une approche curriculaire intégrée, et entre conceptions sur les langues, menant à une réflexion plus globale, holistique et compréhensive sur leur fonctionnement et leur enseignement-apprentissage.

Par rapport au premier aspect – le franchissement de frontières disciplinaires – l'IC permet de l'envisager sous une triple perspective : premièrement, du fait que le concept d'IC se situe lui-même au carrefour de la Linguistique, de la Didactique, de la Politique Linguistique, de la Sociolinguistique, de la Psychologie Cognitive, de la Philosophie, ..., intégrant et articulant des savoirs et savoir-faire nécessaires aux pratiques de salle de classe, dans une perspective de formation professionnelle transdisciplinaire (Le Besnerais, 2009) ; deuxièmement, du fait que la mise en valeur du concept d'IC en

¹ Voir, en particulier, Araújo e Sá, M. H. (coord.) (2014). *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension. Rapport*. Sl : MIRIADI, <http://fr.slideshare.net/Miriadi/prestation-7-1>. Ce rapport a été élaboré dans le cadre du projet MIRIADI « Mutualisation et innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance », coordonné par Sandra Garbarino de l'Université Lumière Lyon 2.

classe de langue s'appuie sur l'ouverture vers d'autres langues – tout d'abord les langues de l'école, bien-sûr, mais aussi celles qui intègrent les biographies langagières des sujets et le monde extra-scolaire – en même temps qu'elle stimule le transfert de connaissances et compétences (linguistiques, pragmatiques, stratégiques, méta-, ...); et pour finir, car l'IC à l'école implique la capacité d'agir sur le curriculum, à travers le travail collaboratif des professeurs.

Par rapport au deuxième aspect – le dépassement de conceptions trop strictes sur les langues – la mise en scène de l'IC dans les contextes éducatifs défie la notion de langue en tant que système clos, mettant en valeur le rapport entre différents systèmes linguistiques. En outre, elle ouvre les portes sur une conception intégrée de l'enseignement-apprentissage des langues, où celles-ci se côtoient et s'entrelacent, afin de bâtir un répertoire plurilingue chez les apprenants et chez les formateurs censés les aider dans cette construction (Capucho *et al.*, 2008 ; Conti et Grin, 2008 ; Degache et Melo, 2008 ; Pinho, 2008 ; Pinho et Andrade, 2009).

Nous synthétisons nos propos avec Pinho et Andrade, qui dégagent 3 dimensions d'une didactique/formation de professeurs par (et pour) l'IC :

la dimension politico-sociale et critique, qui prend le professeur comme acteur social, en lui faisant comprendre et interpréter la complexité sociale, y compris le rôle des langues dans les contextes au niveau local et global ; la dimension d'intervention curriculaire, qui prend le professeur comme quelqu'un qui a prise sur le curriculum et qui est moteur de changement (de soi, des autres, des institutions), dans le sens du développement d'une compétence plurilingue et interculturelle des élèves ; une dimension personnelle, qui renvoie à la personne du professeur et à son expérience, tout en valorisant le parcours unique et singulier de chaque sujet, du point de vue de ses répertoires linguistique et communicatif, stratégique et professionnel. [...] dans un travail fondamental pour la construction de ses images sur les langues et son identité professionnelle. (Pinho et Andrade, 2008 : 56).

Quoi qu'il en soit, il ne faut pas oublier que toute proposition de formation de formateurs pour et par l'IC « devrait se soucier des cultures éducatives, linguistiques et didactiques de l'enseignant et de l'appareil de formation où il intervient » (Véronique, 2007 : 104). Or, l'un des aspects qui agit sur ces cultures, ce sont les représentations des formateurs (Cavalli, 2007 ; Pinho, 2008), soit par rapport aux concepts avec lesquels ils travaillent, soit par rapport à leur identité professionnelle (Andrade, 2007), ces deux objets étant fortement liés. Dans ce sens, un travail formatif avec l'IC devrait passer, dans un premier temps, par un travail sur leurs représentations par rapport au concept, car celles-ci permettraient, en même temps, d'envisager les identités professionnelles qu'ils se construisent, en tant que formateurs à l'IC en classe.

2.1. Représentations de l'Intercompréhension dans la formation de professeurs

L. Dabène identifiait, déjà en 2002, des représentations sociales concernant l'enseignement/apprentissage des langues qui pourraient freiner l'insertion curriculaire de l'IC, ainsi que sa rentabilisation pédagogique :

un certain maximalisme, lié à la permanence du mythe du natif ; l'enfermement de chaque langue sur elle-même ; la permanence de l'idée qu'il existe des tâches langagières plus nobles que d'autres ; et la méfiance face aux analogies entre les langues, phénomène dénoncé généralement comme générateur d'erreurs. (2002, 14).

En effet, quelques études disponibles sur les représentations des professeurs concernant le concept d'IC montrent l'absence de ce concept soit au niveau de leurs discours (Crochot, 2008), soit au niveau

de leurs répertoires didactiques et pédagogiques (Araújo e Sá et Melo-Pfeifer, 2010 ; Degache et Garbarino, 2012 ; Pinho, 2008), et, par conséquent, de leurs pratiques en salle de classe.

Ainsi, par exemple, dans l'étude de Crochot auprès d'enseignants allemands, même si ceux-ci acceptent le plurilinguisme en tant qu'objectif pédagogique, ils ne sont pas prêts, ni « à axer le travail en classe sur la mise en place de compétences partielles » (2008 : 29), ni à faire entrer d'autres langues dans le contexte de la classe (espace encore conçu comme monolingue). Dans le même sens, Pinho, dans une recherche auprès d'enseignantes portugaises en formation initiale, conclut que l'IC ne fait pas partie de leur répertoire didactique (2008).

Travaillant dans le cadre de la formation à l'IC, Castagne et Chartier (2007) désignent quelques conceptions des professeurs de langues qui freinent la dissémination de l'IC comme une approche possible en classe de langue : l'attachement à la tradition (acquis lors de la formation initiale et pendant le parcours scolaire) et la survalorisation de l'anglais comme langue de communication internationale et donc, comme alternative possible et plus rentable à l'IC. De plus, l'IC est envisagée par les professeurs comme une approche incomplète, puisque centrée sur la seule compréhension (dans la plupart des projets analysés dans la formation), et imprécise, car acceptant l'approximation et la lacune (*idem* : 72).

En résumé, les différentes études menées dans plusieurs contextes concluent qu'il existe un certain scepticisme des professeurs, associé à l'introduction de nouvelles approches dans l'enseignement-apprentissage des langues, basé sur une conception étanche de l'objet « langue » et sur une attitude normative et prescriptive à l'égard des *curricula* et des contenus scolaires, très influencée par le spectre de l'évaluation.

3. Design méthodologique

3.1. Contexte de recueil des données

3.1.1. La session de formation Galapro

Galapro² est une plate-forme de formation qui vise la construction et l'évaluation de parcours de formation à l'IC, centrés sur une démarche méthodologique à visée collaborative et co-actionnelle, plurilingue et interculturelle et axés sur cinq principes de formation : diversité, flexibilité, connaissance professionnelle, plurilinguisme et diffusion (voir Araújo e Sá et Chavagne, 2010). Cette formation vise : i) le développement de compétences professionnelles d'éducation linguistique permettant la conception, l'implémentation et évaluation d'activités d'IC, ii) la construction d'une communauté de pratique et d'apprentissage de l'IC, et iii) le développement de compétences transversales d'usage des TICE.

Le travail collaboratif entre les professeurs en formation se fait à travers la pratique simultanée des 6 langues romanes couvertes par le projet (catalan, espagnol, français, italien, portugais et roumain), voire d'autres langues appartenant aux répertoires communicatifs des sujets en formation, et par le moyen d'outils de communication électronique (forum de discussion, clavardage, wiki et e-mail), cette pratique étant à la fois le but de la formation et le moyen à travers lequel elle se déroule (voir Araújo e Sá et Chavagne, 2010, pour plus de détails).

² La plate-forme de formation Galapro (Formation de formateurs à l'Intercompréhension en langues romanes) est le résultat d'un projet (LLP) qui s'est déroulé entre 2008 et 2010, coordonné par Maria Helena Araújo e Sá, de l'Universidade de Aveiro (Portugal), à la suite des travaux des équipes Galatea et Galanet. Au-delà de l'institution coordinatrice, ont participé à Galapro 7 autres institutions universitaires : Université Stendhal Grenoble 3 (France), Universitat Autònoma de Barcelona (Espagne), Universidad Complutense de Madrid (Espagne), Università de Cassino (Italie), Université Lumière Lyon 2 (France), Université de Mons-Hainault (Belgique) et l'Université « Al. I. Cuza » (Roumanie). Le site du projet : www.galapro.eu. Le site des sessions de formation : www.galapro.eu/sessions.

La formation se déroule en 5 phases articulant la co-action et la co-réflexion :

<i>Phases</i>	<i>Description</i>	<i>Description détaillée</i>
Phase préliminaire	Préparation de la session Galapro	Connaissance de l'IC, en tant que discours théorique et en tant que pratique (facultatif) ; Découverte de Galapro (principes, objectifs, instruments, plate-forme, ...) et identification des besoins et problématiques de formation.
1. Nos questions	Constitution de Groupes de Travail (GT)	Discussion concernant les problématiques et les nécessités de formation identifiées dans la phase précédente ; Formation de GT plurilingues, autour des thématiques discutées.
2. S'informer pour former	Définition d'un plan de travail	Définition précise, de la part de chaque GT, de la problématique à aborder et du produit final à réaliser ; Élaboration d'un plan de travail qui prévoit tous les aspects méthodologiques, organisationnels et d'évaluation.
3. En formation	Réalisation du plan de travail	Concrétisation du plan de travail, en vue de la réalisation du produit final.
4. Évaluation et bilan	Évaluation et bilan du fonctionnement et des produits des GT	Validation et publication des produits des différents GT ; Auto, hétéro et co-évaluation des dynamiques de fonctionnement et des produits de chaque GT ; Bilan des activités réalisées.

Tableau 1. Parcours de formation d'une session Galapro

Ce parcours valorise et articule donc : i) l'auto- et l'hétéro-connaissance individuelles et professionnelles; ii) la réflexion à la fois locale et globale sur l'IC et son intégration curriculaire ; iii) les théories, les pratiques et les théories pratiques sur l'IC ; iv) le travail individuel et collaboratif ; v) la co-réflexion et la coaction ; vi) l'auto-, l'hétéro- et la co-évaluation (Araújo e Sá *et al.*, 2009).

3.1.2. Corpus et questions de recherche

En prenant appui sur la notion d'IC présentée dans la section précédente, sur sa rentabilité dans la formation de professeurs et ses retombées pratiques, notre étude prend comme objet d'analyse les représentations des professeurs de langue(s) engagés dans la première session de formation Galapro (www.galapro.eu/sessions), entre le 22 avril et le 23 mai 2009, sur le concept « Intercompréhension ». Le tableau suivant présente la liste des équipes participant à cette première session et le nombre d'inscrits :

<i>Nom de l'équipe (Groupe institutionnel)</i>	<i>Formés</i>	<i>Formateurs</i>
Madrid	14	3
Cassino	9	2

Barcelona	13	1
Lyon	13	2
Grenoble	16	3
Iasi	8	2
Aveiro	17	2
Équipe tout à distance	10	1
Total	100	16

Tableau 2. Les participants à la première session de formation Galapro

Clarifions, pour des besoins de rigueur, que, s'agissant de la première session de formation de Galapro, ce public de formés et formateurs était en quelque sorte un peu particulier, puisque cette session avait aussi un objectif interne au projet (validation du scénario conçu par l'équipe et des outils et fonctionnalités de la plate-forme). Ainsi, les participants dans cette première session étaient des enseignants, des chercheurs et des étudiants avancés en langues et/ou en DL, déjà sensibilisés à l'IC, quelques-uns ayant même expérimenté la médiation didactique en cours ou conçu des outils pédagogiques. Autrement dit, ce public, pour la plupart, s'était déjà interrogé sur la mise en pratique pédagogique de l'IC.

Nous chercherons à cerner les représentations sociales de ces participants concernant le concept-clé de la formation (IC), ainsi que leurs besoins de formation à l'égard de l'intégration de l'IC dans leurs répertoires didactiques, à travers une méthodologie ancrée dans l'analyse du discours. Pour ce faire, nous analyserons tous les messages déposés sur les forums de discussion de la première phase de la session (« Nos questions et dilemmes », voir Tableau 1 où le concept d'IC était envisagé comme « thème de discussion ». Il s'agit, dans cette phase, de « créer des situations de parole et d'échange où les RS [représentations sociales] puissent pleinement émerger dans toute leur richesse et la diversité de leurs arguments » (Cavalli, 2007 : 133).

Afin de rendre compte des dynamiques interactionnelles des forums, nous avons analysé ceux qui comportaient au moins 3 messages (ce qui est une condition nécessaire à la négociation). Le tableau 3 présente des détails du corpus analysé.

<i>Nom du forum</i>	<i>Nombre de participants</i>	<i>Langues des messages</i>	<i>Nombre de messages</i>
Intercompreensão ?! Qu'est-ce que c'est ????	7	ES, IT, PT	15
Intercompréhension dans un domaine spécialisé	3	ES, FR	3
L'Intercomprensione dalla scrittura all'oralità: quali ostacoli ? Quali strategie ?	11	ES, FR, IT, PT	14
Intercompréhension et cours de FLE	11	ES, FR, IT, PT	18
Intercomprensión y multiculturalidad	3	ES, IT	4
La compétence plurilingue et l'Intercompréhension en milieu scolaire	6	ES, FR, PT	14
Intercompreensão e ensino-aprendizagem de línguas	7	FR, PT, RO	7
Total	-	ES, FR, IT, PT, RO	

Tableau 3. Le corpus d'analyse

Quelques commentaires sur ce tableau s'imposent immédiatement, pour justifier notre approche méthodologique et notre centration sur l'étude des représentations sociales : tout d'abord, l'intérêt des participants à débattre sur le concept et sa définition (rendu visible dans le nom des forums), qui nous amène à reconnaître la nature encore méconnue ou floue de l'IC, même auprès des formés « avertis » ; ensuite, les différents angles (sociaux, méthodologiques, conceptuels, ...) à travers lesquels ce concept est observé ; et pour finir, la mise en rapport du concept avec plusieurs contextes (et compétences-cibles) d'éducation linguistique. Il est également intéressant de remarquer que ces différentes perspectives de discussion ouvrent sur des intentions pragmatiques concernant l'utilisation de l'IC et surtout sur son appropriation comme outil pédagogique. Nous aimerions ici ajouter un mot à ce propos : cette approche plurielle semble être plutôt envisagée en tant qu'atout pour l'enseignement-apprentissage de LE spécifiques (le sujet de discussion plus mouvementé étant celui concernant le FLE).

Ceci dit, nous nous proposons d'analyser, à partir de ce corpus et afin de rendre plus explicites ces observations préliminaires : i) le contenu sémantique des représentations sociales sur le concept d'IC ; ii) la valeur formative que les sujets assignent au concept ; iii) le poids des représentations sociales sur leurs motivations à participer à cette session de formation. Ainsi, notre analyse articule une méthodologie socio-constructiviste qui reprend les techniques de l'analyse du discours, à visée descriptive et explicative, avec une méthodologie « objectivante » qui cherche à classer les représentations sociales rencontrées dans des catégories sémantiques.

4. Présentation des résultats

4.1. Le contenu sémantique des représentations sociales sur l'Intercompréhension

La discussion du contenu sémantique de ce concept a été particulièrement développée dans le cadre du thème de discussion « Intercompreensão ?! Qu'est-ce que c'est ???? », où la question de sa définition était directement posée. Dans ce forum de discussion, les sujets se trouvent devant la multiplicité de conceptions que chacun attribue à la notion (déjà mise en avance dans l'amorce, quand on demande « *qu'est-ce que l'IC pour chacun de nous ?* »). La discussion est donc centrée sur les conceptions idiosyncrasiques que chaque participant attribue au concept, celles-ci étant acceptées, voire provoquées, dès le début.

La discussion est perçue comme essentielle par les participants (« *sin un acuerdo sobre la definición de la IC ¿ cómo seguir adelante !* », MarianaF), qui sont conscients du besoin de bien saisir le concept de la formation avant de s'engager dans des tâches (encore) plus complexes et de l'intégrer dans le répertoire didactique personnel (« *Posicionar-se teoricamente por referência a uma escola de pensamento, a uma linha conceptual, é fundamental para poder perspectivar práticas de intercompreensão* », HS).

Ainsi, les participants s'attachent à dégager les « traits sémantiques basiques » de celui qui est un concept que chacun apprivoise de façon personnelle et située (par rapport à la profession et aux tâches formatives en cours). Dans ce sens, on reconnaît qu'il s'agit d'un concept dynamique et ample comportant, certes, des « traits sémantiques de base » (consensuels), mais aussi d'autres que l'on pourrait ici nommer « accessoires » (reliés aux idiosyncrasies de la perception individuelle). Ainsi, les sujets en formation se sentent toujours obligés de situer leurs discours par rapport à une définition (« *La définition que je considère ici est la suivante : l'Intercompréhension est le résultat positif d'une communication où chacun parle sa langue et comprend les autres* », MaryB), ou bien de donner leur avis sur les conceptions présentées, les acceptant ou les mettant en perspective (« *estoy de acuerdo contigo en que la comprensión no es el fin en si mismo y el proceso es tambien muy importante* », MaDu).

Même si la discussion ne vas pas trop loin dans cette phase de réflexion préliminaire, les sujets considèrent que l'IC est l'une des possibilités de développement de la compétence plurilingue

(« *Mientras que en algunos foros todavía nos limitamos a la Intercomprensión, en otras ya se habla claramente de la competencia plurilingüe* », Ammucke) et que les pratiques de l'IC ne doivent pas rester renfermées, ni dans le cadre de la didactique et l'écriture (« *Creo que los que ofrecemos prácticas de Intercomprensión en nuestros cursos, debemos hacer un esfuerzo por pasar del escrito al oral, es decir, para mediar en prácticas de oral en clase* », ElenaC), ni dans une famille de langues particulières : « *Não se encerra necessariamente na família de línguas, mesmo que esse seja o conetxto mais abordado e difundido* », (HS). En même temps, la conception « de base » qui prône l'IC en tant que pratique communicative, où chaque interlocuteur utilise « sa » langue, est vivement mise en question, les participants reconnaissant le rôle que les autres langues composantes des répertoires plurilingues des sujets sont appelées à jouer dans la co-construction du sens :

- « *falamos de uma prática em que os interlocutores usam cada um a sua língua e nessas línguas se entendem ou admite-se também, nesse conceito, o recurso a outras línguas ?* », (MJSara) ;
- « *Aggiungo che mi è venuto spontaneo risponderti in italiano, mentre sono di lingua madre francese. E questo mi fa interrogarmi sulle regole del gioco : in questo tipo di interazione abbiamo intera libertà di scelta o siamo invece tenuti di interagire piuttosto in LM ?* », (MaryB).

Dans ce sens, le chemin vers des conceptions inter-, intra- et trans-familiales pour l'IC se trouve ouvert, ce qui semble important pour un travail dans les écoles, où les langues enseignées n'appartiennent pas toutes à la même famille linguistique. Cette définition plus élargie de l'IC, qui ne prend pas la parenté en les langues comme un critère distinctif, pourrait donc, d'un côté, œuvrer à un travail plus articulé entre les professeurs de langues dans les écoles, sans création de ghettos romanophones ou germanophones pour travailler l'IC, et, de l'autre côté, ouvrir la classe de langue aux répertoires plurilingues des apprenants. C'est aussi l'opinion d'une enseignante en formation qui déclare : « *Penso que trabalhar objectivamente a Intercompreensão em sala de aula pode implicar recorrer a um trabalho cooperativo com as nossas colegas de inglês ou francês, estarei enganada?* », (Gguei).

Il est encore très intéressant de remarquer que les interactions se concentrent autour de deux dimensions du concept, introduites par les interventions de deux participants : l'IC comme compétence communicative et l'IC comme méthodologie d'enseignement de langues (AnaG et SofiaM). Les participants s'accordent encore sur le fait que l'IC puise sa définition dans trois sources : la réalité des pratiques quotidiennes (il s'agit donc d'une pratique interpersonnelle), la compétence personnelle et la compétence didactique :

« *¿ Es una práctica (como realidad), una capacidad (que se va adquiriendo), una metodología (para enseñar a "intercomprender" ? Creo que es todo eso a la vez. ?* », (ElenaC).

En ce qui concerne l'IC en tant que pratique quotidienne (notamment en classe de langue), on reconnaît que son succès dépend de la motivation des sujets à co-construire du sens et à résoudre des problèmes communs :

« *Pour que le résultat soit positif, il faut, c'est le minimum, que la motivation soit grande. Pour que la motivation soit grande, il faut que l'enjeu soit important, c'est-à-dire que la compréhension ne soit pas une fin en soi, mais par exemple le moyen de résoudre un problème en commun, d'accomplir une tâche en tenant compte des différences, etc.* », (MaryB).

Ceci dit, les participants reconnaissent la multi-dimensionnalité du concept d'IC, les multiples sources de son origine et les divers contextes d'utilisation. Du côté pédagogique et didactique, l'inter-

vention de MaryB met en relief le rapport entre IC et tâche en cours de langue étrangère, soulignant la valeur co-actionnelle de l'IC, lorsqu'elle est mobilisée en cours, ainsi que son apport dans le développement de compétences et pas seulement d'habilités langagières.

4.2. La valeur formative de l'Intercompréhension

La valeur formative reconnue à l'IC dans le développement professionnel peut se dégager de deux perspectives : du côté de la réflexion sur le processus d'enseignement et des pratiques de salle de classe et du côté de la réflexion sur le processus d'acquisition par les apprenants, notamment en termes de défis ouverts par l'insertion de l'IC. Ces deux perspectives ne sont pas étanches mais, comme nous le verrons par la suite, interconnectées, construisant un effet de miroir.

Dans le premier cas de figure, la réflexion sur le processus d'enseignement, l'IC est envisagée en tant qu'approche théorique et méthodologique capable d'intégrer et de rendre compatibles les pratiques d'enseignement-apprentissage de langues avec des statuts différents (maternelle et étrangère) et avec des objectifs souvent perçus comme différenciés, voire inconciliables :

« Y tantas preguntas y tantas observaciones he recogido al cabo de estos años !!! Todavía me hago preguntas aunque tengo muy en claro que en mi condición de profesora de lengua francesa como lengua extranjera y de lengua española como lengua materna, ME ENAMORÉ DE LA INTERCOMPRENSIÓN. Cuando debo explicar a alguien no especialista en lenguas lo que estoy haciendo, suelo referirme a un abordaje metodológico nuevo, surgido en Europa en los años 90, que aprovecha el parentesco lingüístico para tender puentes de comprensión entre unas lenguas y otras », (ElenaC).

Dans cette réflexion, qui valorise l'IC comme stratégie d'enseignement, deux enjeux majeurs sont présents : celui de l'évolution des attitudes à l'égard des langues et celui de la transformation des représentations sur les rapports entre les langues :

« Ni tampoco lo hubiera hecho si no se me hubiera “abierto la cabeza” al considerar que desde unas lenguas llego hasta otras. Ese principio de solidaridad, a mi criterio, es increíble. », (ElenaC).

Du côté de la réflexion sur le processus d'acquisition par les apprenants et, plus précisément, sur les stratégies que l'IC permet de déployer, l'IC provoque une « mise en abîme » de l'enseignant, qui évalue les obstacles ou les facilités des apprenants à travers le miroir de ses propres expériences, soit d'enseignant, soit encore de sujet aux prises avec la diversité linguistique :

« Per quanto riguarda la mia esperienza, in quanto italoфона, trovo che a volte l'orale mi risulta più facile, soprattutto con lo spagnolo (molto meno con il portoghese, quasi per nulla con il rumeno)... Devo dire, sempre per lo spagnolo, che la parola pronunciata mi risulta più facile di quella scritta. forse perchè ho sviluppato molto la memoria uditiva...non so. », (Le).

Le concept d'IC permet, ainsi, de mettre en perspective la dynamique des répertoires plurilingues des apprenants et des stratégies acquisitionnelles de transfert ou d'inférence. De plus, ce concept permet de percevoir l'enseignant en tant qu'apprenant de langues tout au long de la vie, cet apprentissage étant une motivation majeure à participer à la session (on en reparlera dans la section suivante) :

« También me viene a la memoria la clase de FLE cuando mis alumnos hispanohablantes comienzan a acceder al francés escrito y oral. ¿ No es

Intercomprensión lo que realizan en esa situación de aprendizaje cuando despliegan todo lo que tienen para comprender la lengua extranjera ? Por otro lado, por este trabajo, yo misma he accedido al portugués, al italiano y más recientemente a algo de rumano y de catalán. », (ElenaC).

Le travail intercompréhensif en classe de langue est cerné par les sujets en tant qu'outil cognitif et méthodologique capable de faire surmonter des obstacles pédagogiques, notamment dans le cas de l'introduction de nouveaux contenus. Ainsi, l'IC est envisagée comme un outil explicatif, qui, grâce aux comparaisons interlinguistiques, active les connaissances préalables des apprenants et permet l'acquisition ou la compréhension de nouveaux contenus :

« Tendo em conta o que penso ser a Intercompreensão, a experiência que tenho resume-se, fundamentalmente, ao contexto da sala de aula, quando recorro a termos ou estruturas gramaticais de línguas conhecidas pelos alunos para ensinar/explicar um determinado conteúdo. », (Gguei).

On peut remarquer, dans cette affirmation, le poids des conceptions personnelles de cet enseignant dans les tâches envisagées pour la classe et les rôles assignés à l'IC dans le contexte d'enseignement-apprentissage. Ceci nous amène à reconnaître qu'une amplification des représentations de base du concept d'IC contribuerait à un élargissement des perspectives de son insertion curriculaire.

De plus, un travail pédagogique sur l'IC en classe ne semble pas facile du côté des apprenants, qui sont toujours limités par des conceptions de ce que signifie apprendre une langue et de ce que l'enseignant attend de leur participation. L'intervention de Mathilde explicite bien ce qui est en jeu quand les apprenants sont confrontés à l'IC en tant que tâche scolaire :

« J'ai du mal à renverser la représentation de l'exercice scolaire, et à les amener à penser que les autres veulent apprendre à comprendre l'italien, il faut donc qu'ils s'expriment en italien ! La première tendance est de penser à son propre profit et non à celui des autres... C'est toute une rééducation de la pédagogie des langues et de l'éthique de la réciprocité. », (Mathilde).

Le développement professionnel semble aussi être envisagé non seulement en termes de reconnaissance des obstacles personnels/professionnels, mais aussi d'identification et de mise en examen des obstacles des apprenants, notamment de leurs représentations quant aux compétences et aux tâches scolaires.

On peut donc conclure que la mise en pratique de l'IC en classe influence la manière dont le concept est perçu et, en même temps, les conceptions d'IC jouent un rôle prépondérant dans la manière dont les enseignants envisagent une pragmatique de l'IC en classe. Ceci dit, les théories-pratiques de l'IC s'avèrent un moyen de développement professionnel, permettant le développement d'attitudes réflexives, soit par rapport aux pratiques, soit par rapport aux conceptions qui les influencent, soit encore par rapport aux publics et aux contextes auxquels elles sont destinées.

4.3. Les motivations à participer à une session de formation Galapro

Une analyse des interactions dans les forums nous amène à reconnaître que les motivations manifestées par les formateurs sont surtout d'ordre professionnel : auto-formation, actualisation de compétences (linguistiques, pédagogiques, technologiques, ...) et appartenance à une communauté de recherche sur l'IC.

Par rapport à l'auto-formation, les enseignants se définissent en tant que sujets capables d'ap-

prendre à intercomprendre à travers la pratique de l'IC, celle-ci étant envisagée comme l'un des buts de la formation :

« Sono quindi interessata alla formazione sull'intercomprensione, sui suoi principi teorici e metodologici, e vorrei in questo contesto sperimentare io stessa questo metodo di apprendimento di altre lingue romanze. », (Sonia).

L'actualisation des compétences pédagogiques est souvent accompagnée par le besoin d'arrangement de compétences linguistiques, acquises au long de la biographie langagière :

« Tenho consciência que neste tipo de formação, tenho a possibilidade de desenvolver a compreensão escrita relativamente ao italiano, recebendo um banho de língua que, lamentavelmente, não pode incluir a oralidade. Apesar de ter tido um ano de italiano como opção na faculdade, há dez anos, apenas me ponho a “cantá-la” e a recordá-la, com dificuldade, pois deixei de ter contacto directo com a língua até ao momento. Estou, pois, a recorrer, igualmente, à Intercompreensão neste caso, tendo por base o pouco que sei do italiano e o meu conhecimento das línguas portuguesa, francesa e espanhola. », (Gguei).

Ceci indique, à notre avis, que la formation de formateurs ayant en vue une intervention en classe est plus efficace si elle est visée à travers la pratique de l'IC, tel que prôné par Galapro.

Quant au désir d'appartenance à une communauté de recherche sur la thématique de l'IC, on remarque qu'il s'agit du but le plus fréquemment déclaré. Les sujets manifestent souvent la convergence de leurs perspectives et semblent partager les mêmes vécus professionnels, ce qui aide à bâtir ce sentiment d'appartenance et à se co-construire de projets de travail communs :

- *« Je suis également intéressée par cette proposition car j'enseigne le FLE en Espagne »*, (Agnes) ;
- *« Pour AnaGD, Chère Ana, tu as proposé des sujets qui m'intéressent beaucoup ma qui gravitent tous sur la meme problématique »*, (Lella) ;
- *« O tema interessa-me igualmente e gostaria de pô-lo em prática na escola primária, se alguém se quiser juntar a mim e à Maria Carmela, será bem-vindo »*, (APC).

Les motivations manifestées peuvent, donc, être dénommées comme motivation instrumentale (valeur utilitaire accordée à la formation, notamment pour ce qui est de l'acquisition de compétences linguistiques et pédagogiques) et comme motivation intégrative (valeur symbolique et identitaire de la formation).

Pour conclure, ces motivations s'orientent le plus souvent vers le *processus* d'apprentissage et de formation, en rapport avec la pratique et l'apprentissage de l'IC en langues romanes, et vers les *tâches* formatives proposées, en rapport avec la réalisation de tâches collaboratives, plurilingues et interactionnelles :

« Mon hypothèse de départ est la suivante : s'intercomprendre dans un domaine spécialisé pourrait être vu comme un moyen de restreindre la difficulté, du point de vue de la langue (lexique réduit, typologie textuelle restreinte etc), du point de vue cognitif en activant des savoir-faire déjà installés. Je propose donc de tester ces hypothèses entre nous pour l'écrit dans une communication asynchrone puis synchrone. Cela appelle sans aucun doute une bonne part de simulation. Qu'en pensez-vous ? Est-ce que ça vous paraît faisable ? », (MaryB).

Cette orientation vers le *processus* et les *tâches* de formation semble, en effet, prépondérante par rapport à des motivations vers la *situation* à travers laquelle la formation est achevée, en rapport avec le scénario de formation (participation à une formation à distance, à travers des outils de communication électronique et avec un parcours préétabli). Ceci nous amènerait à conclure que d'autres formats et scénarios de formation à l'IC sont envisageables, car le dispositif de formation ne semble pas déjouer ou motiver les enseignants de façon irrévocable.

5. Synthèse et perspectives

Nous avons cherché à mettre en évidence comment une formation à l'IC peut cibler la formation en langues tout au long de la vie et se répercuter dans l'action didactique des professeurs. Pour parvenir à ce but, nous avons analysé les représentations des sujets en formation par rapport au concept d'IC, en dégagant les traits sémantiques qu'ils accordaient au concept. Malgré l'hétérogénéité de conceptions qui circulent dans la littérature de référence, nous avons observé dans ce groupe de sujets une notion plutôt homogène, même si elle était fréquemment problématisée et mise en perspective.

Néanmoins, le manque de négociation des représentations (très peu de reprises des représentations des autres, par exemple) est à signaler : les formés se situent discursivement plutôt par rapport à l'amorce du forum que par rapport aux discussions en cours, ce qui limite la portée négociative des sessions de formation et la construction d'une communauté discursive et professionnelle, l'un des buts majeur de cette formation Galapro. Nous avons, de plus, pu remarquer une grande uniformité de motivations de la part de ces enseignants à participer à la session : l'appartenance à une communauté de recherche et de formation et l'actualisation de compétences, en particulier professionnelles. Ceci dit, nous pensons qu'il est possible d'affirmer que ces motivations initiales peuvent devenir un instrument important pour tisser une communauté de pratique professionnelle plurilingue en ligne.

Pour ce qui est des perspectives ouvertes par ce travail en ce qui concerne la formation de formateurs autour du concept d'IC (l'un des enjeux majeurs du présent projet MIRIADI³), nous pouvons envisager l'inclusion de quatre stratégies qui mobilisent les représentations et les savoirs préalables des sujets en formation :

- Provoquer explicitement la verbalisation des représentations sur l'IC (p. ex. : usage de métaphores – « si l'IC était un animal/une couleur, elle serait...⁴ ») ;
- Stimuler des « conflits cognitifs » (p. ex. : présentation de définitions divergentes, complémentaires ou provocatrices ; présentation de perspectives sceptiques ou de résistances par rapport à cette perspective plurielle en DL) ;
- Inciter le travail discursif sur les représentations, ce qui passe par un engagement actif du tuteur (stimulant l'échange, le débat, le conflit, rappelant des perspectives divergentes et complémentaires) ;
- Stimuler la mise en rapport des représentations sur l'IC avec les biographies personnelles.

³ MIRIADI : « Mutualisation et innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance » (1/12/2012-30/11/2015) est un projet LLP (531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2-KA2NW) coordonné par Sandra Garbarino (Université Lumière Lyon 2), qui se situe dans le prolongement des projets Galatea, Galanet et Galapro.

⁴ Voir la vidéo « Metáforas em Intercompreensão » produite à ce propos dans le cadre du projet Galapro (<https://www.youtube.com/watch?v=4D9kBjUC4JM>).

Nous dirions, pour conclure, qu'envisager une formation à l'IC suppose la connaissance de la bibliographie de référence des sujets en formation, c'est-à-dire, la littérature didactique qui cadre leur action formative et professionnelle, ainsi que leurs biographies langagières et professionnelles⁵. Ceci semble d'autant plus important que le processus de formation des représentations à l'égard du concept repose sur des expériences du vécu personnel et du vécu social (Gueidão *et al.*, 2009). Ainsi, connaître ces représentations s'avère un procédé d'accès à l'action professionnelle des professeurs, dans la mesure où elles engendrent des micro-théories de référence qui permettent d'organiser, de justifier et d'évaluer les pratiques réelles et d'agir sur elles. En conséquence, les représentations sur l'IC pourraient être appelées, comme nous l'avons montré dans cette contribution, des « théories pratiques intercompréhensives ».

Références bibliographiques

Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S. et Santos, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme : (re)configureurs épistémologiques d'une Didactique des Langues ?, *ELA*, 153, 11-24.

Andrade, A. I. (2007). Réflexion autour de l'identité professionnelle : un projet de formation. In *Recherches et applications*, 41, *La formation initiale en français langue étrangère : actualités et perspectives* (p. 116-124). Paris : Clé International.

Araújo e Sá, M. H. (2012). Chercheurs et enseignants en (inter)action : repères pour des dialogues en intercompréhension. In *Conférence plénière IC_2012*, Université Stendhal Grenoble 3 : 21 au 23 juin, podcast disponible sur : <http://podcast.grenet.fr/episode/ic-2012-conference-pleniere-dhelenaraújo-e-sa-22062012/>.

Araújo e Sá, M. H. et Chavagne, J.-P. (2010). *Galapro. Sessão de Formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, disponible sur http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/06/manual_galapro.pdf.

Araújo e Sá, M. H., Downing, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A. et Vela, C. (2009). Introduction. In Araújo e Sá, M. H., Hidalgo, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A. et C. Vela, H. (coord.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (p. 9-17). Aveiro: Oficina Digital.

Araújo e Sá, M. H. et Melo-Pfeifer, S. (2010). *Formação de Formadores para a Intercompreensão. Princípios, práticas e reptos*. Aveiro: Oficial Digital.

Araújo e Sá, M. H. et Melo-Pfeifer, S. (2009). Intercompréhension et éducation au plurilinguisme : de la formation de formateurs aux retombées sur la salle de classe. In *II Assises du Plurilinguisme*, 18/19 de Junho, Berlin, disponible sur http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=2207&Itemid=88888945&lang=de.

Barbeiro, L. F. (2009). Intercomprehension in primary school : discovering languages and constructing knowledge, *Language and Intercultural Communication*, 9: 4, 217-229.

Beacco, J.-C. (dir.) (2013). *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier.

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge : Cambridge University Press.

Candelier, M. *et al.* (2007). *A travers les langues et les cultures - CARAP: Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Rapport, Strasbourg/Graz : Conseil de l'Europe / ECML, disponible sur http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf.

⁵ Pour cette raison, pendant la phase 0 de Galapro, les sujets doivent remplir leurs biographies langagières et professionnelles, tout en les actualisant et en réfléchissant sur elles au cours de la session. De plus, ils doivent, à l'aide du tuteur, mettre en rapport leurs profils professionnels et linguistiques et leurs parcours de formation.

- Capucho, F. et al. (2008). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa : Universidade Católica Portuguesa.
- Castagne, E. et Chartier, J.-P. (2007). Former à l'intercompréhension de plusieurs langues. In *Recherches et applications, 41, La formation initiale en français langue étrangère : actualités et perspectives* (p. 66-75). Paris : Clé International.
- Causa, M. (2007). Introduction. In *Recherches et applications, 41, La formation initiale en français langue étrangère : actualités et perspectives* (pp. 5-11). Paris : Clé International.
- Cavalli, M. (2007). Prise en compte des représentations sociales : entre discours et pratiques. In *Recherches et applications, 41, La formation initiale en français langue étrangère : actualités et perspectives* (p.126-135). Paris : Clé International.
- Chardenet, P. (2004). L'interlinguisme roman: Didactique et politique linguistique. In Borg, S. (coord.), *Parcours didactiques et perspectives éducatives, Synergies Italie*, 1, 15-17.
- Conti, V. et Grin, F. (Éds.) (2008). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg : Georg Éditeur.
- Coste, D. (2004). Développement du plurilinguisme, cohésion sociale et citoyenneté européenne. Présentation dans le Séminaire « Parlare il mondo : passaporti per l'Europa, il Portfolio Europeo delle Lingue e la Valorizzazione delle competenze linguistiche », Bari, 7-8 octobre, 2004, disponible sur www.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/bari/coste.pdf.
- Crochot, F. (2008). Les enseignants d'allemand et le plurilinguisme, *Les langues modernes*, 1/2008, Dossier « L'intercompréhension », 25-33.
- Dabène, L. (2002). Comprendre les langues voisines : pour une didactique de l'intercompréhension, *Babylonia*, 2, 14-16.
- Degache, C. et Garbarino, S. (Éd.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*, Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012, disponible sur <http://ic2012.u-grenoble3.fr/index.php?pg=10&lg=fr>.
- Degache, C. et Melo, S. (2008). Un concept aux multiples facettes, *Les Langues Modernes*, Dossier : *L'Intercompréhension*, 1, 7-14.
- Doyé, P. (2005). *L'Intercompréhension. Étude de référence*, Strasbourg : Conseil de l'Europe/Division des Politiques Linguistiques.
- Dreyfus, M. et Prieur, J.-M. (Éds.) (2011). *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistique, didactiques, anthropologiques*. Paris : Houdiard éditeur.
- Galisson, R. (1988). Préface. In Puren, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (p. 9-12). Paris: Clé International.
- Girardeau, B. et Huver, E. (2009). Le biographique et la formation des enseignants de langues : vers l'émergence d'une posture de « praticien réflexif ». In *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS)*, 4, disponible sur <https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article71>.
- Gueidão, A. M., Melo-Pfeifer, S. et Pinho, A. S. (2009). Modelages d'intercompréhension. Que font les chercheurs du concept d'intercompréhension ? Deux études de cas. In Araújo e Sá, M. H., Hidalgo, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A. et C. Vela, H. (coord.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (p. 59-80). Aveiro : Oficina Digital.
- Le Besnerais, M. (2009). Définition du concept d'intercompréhension à partir des théories pédagogiques de base. In Araújo e Sá, M. H., Hidalgo, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A. et C. Vela, H. (coord.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (p. 45-58). Aveiro : Oficina Digital.
- Melo-Pfeifer, S. (2014a). La Didactique des Langues à la croisée de tensions épistémologiques : *quo vadis*, *Didactique des Langues ?*, *Synergies Portugal*, 2, 15-32.

Melo-Pfeifer, S. (2014b). « ... mas que os há, há ! »: conceitos emergentes em Didática de Línguas. In *Seminário LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras)*, 30 mai 2014. Aveiro : Universidade de Aveiro.

Molinié, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. In Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p. 144-155). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Mondada, L. (2004). Ways of 'Doing Being Plurilingual' in International Work Meetings. In R. Gardner et J. Wagner (Éd.), *Second Language Conversations* (p. 18-39). London : Continuum.

Moore, D. et Py, B. (2008). Introduction : discours sur les langues et représentations sociales. In Zarate G., Lévy, D. et Kramsch, C. (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 271-279). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Oliveira, A. L. et Ançã, M. H. (2009). « I speak five languages »: fostering plurilingual competence through language awareness. In *Language Awareness*, 18/3, 403-421.

Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas* (thèse de doctorat). Aveiro : Universidade de Aveiro.

Pinho, A. S. et Andrade, A. I. (2009). Plurilingual awareness and intercomprehension in the professional knowledge and identity development of language student teachers, *International Journal of Multilingualism*, 6/3, 313-329.

Pinho, A. S. et Andrade, A. I. (2008). Programme de formation et parcours personnels d'apprentissage professionnel, *Les Langues Modernes*, Dossier « Intercompréhension », 1, 53-61.

Puren, C. (1997). Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire. In *Études de Linguistique Appliquée*, 105, 113-125.

Thamin, N. et Simon, D.-L. (2009). Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières. In *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS)*, 4, disponible sur <https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article65>.

Véronique, D. (2007). L'apport des recherches sur l'acquisition des langues étrangères. In *Recherches et applications*, 41, *La formation initiale en français langue étrangère : actualités et perspectives* (p. 96-105). Paris : Clé International.