
Repères sociolinguistiques pour l'enseignement de l'intercompréhension

Hommage à Louise Dabène

Maria Helena de Araújo e Sá et Sílvia Melo-Pfeifer



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/9318>

DOI : [10.4000/rdlc.9318](https://doi.org/10.4000/rdlc.9318)

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Maria Helena de Araújo e Sá et Sílvia Melo-Pfeifer, « Repères sociolinguistiques pour l'enseignement de l'intercompréhension », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-2 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/9318> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9318>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Repères sociolinguistiques pour l'enseignement de l'intercompréhension

Hommage à Louise Dabène

Maria Helena de Araújo e Sá et Sílvia Melo-Pfeifer

Introduction

- 1 Dans cette contribution, nous souhaitons rendre hommage à L. Dabène qui a créé, en 1974, le Centre de Didactique des Langues à l'Université des Langues et Lettres de Grenoble. Pour ce faire, nous analyserons le parcours d'un groupe qu'elle a formé au début des années 1990 et qu'on peut désigner ici comme les « Gala-Miriadi », en allusion à ses projets autour de l'intercompréhension (voir note 1), un groupe qui mériterait, selon Janin (2015), « une étude de cas¹ ». Ce texte aspire ainsi à contribuer à cette étude de cas (comme l'ont fait, entre autres, Araújo e Sá *et al.*, 2010 ; Araújo e Sá *et al.*, 2020 ; Dabène, 2003), en racontant cette histoire depuis une perspective interne, c'est-à-dire, presque autoethnographique (Chang, 2008).
- 2 Notre objectif est d'analyser les « conditions scientifiques » qui ont permis (et qui continuent de le faire) les dynamiques de ce parcours, en mettant celles-ci en rapport avec la pensée et les propositions initiales de L. Dabène. Son ouvrage-phare *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* (1994a) reste notre boussole dans ce cheminement, complété par d'autres textes de la même époque. En effet, si
comme d'autres avant nous, nous pensons que l'histoire d'une discipline est aussi l'histoire de ses concepts [et de ses acteurs et environnements scientifiques et institutionnels, ajoutons-nous], et que connaître cette histoire signifie sauvegarder l'avenir des disciplines où ils circulent et, donc, de la didactique des langues elle-même (Degache & Melo, 2008, p.7),
il faut donc passer par l'histoire de la didactique des langues (DDL), et nécessairement par L. Dabène, pour comprendre l'état des lieux actuel des études en intercompréhension (IC).

- 3 De ce fait, nous avons structuré cet article en trois parties. Dans un premier temps, nous présenterons le parcours du groupe « Gala-Miriadi » dans ses grandes étapes, marquées par des projets financés, en mettant en exergue les éléments de complexification et de progression du travail à chaque étape. Ensuite, nous reprendrons trois idées centrales de l'ouvrage de référence, encore de nos jours heuristique pour décrire et analyser les situations d'éducation linguistique de plus en plus complexes, qui expliquent la vitalité scientifique de ce groupe de chercheurs-formateurs. Pour finir, nous montrerons comment le parcours de ce groupe a lui-même contribué à l'évolution de la DDL en tant que domaine épistémologique.

Un parcours épistémologique à la croisée de la recherche et de la formation

- 4 C'est avec le projet *Galatea*² (1997-1999) que nous commençons la reconstruction de notre itinéraire. En début de parcours, les études du groupe se penchaient sur la didactisation de la contrastivité entre paires de langues (Dabène & Degache, 1996). Il s'agissait alors de mettre en valeur les zones de transparence et d'opacité interlinguistique afin de mieux cibler l'enseignement-apprentissage d'une langue de la même famille. Le but était de faciliter l'apprentissage de l'IC réceptive, selon une approche cognitiviste, dans quatre langues romanes (espagnol, français, italien, portugais). À ce propos, L. Dabène affirmait qu'il fallait entraîner les apprenants à une « grammaire de la compréhension, comportant des règles de passage (encouragement à une attitude exploratoire se fondant sur l'utilisation du savoir préalable) et des règles de vigilance (repérage des pièges, des analogies trompeuses, ou des zones d'opacité) » (1994b, p.44 ; notons, à ce propos, que le projet *Galatea* n'incluait pas, dans son nom à l'époque, le concept IC, mais « compréhension en langues romanes »). Pour ce faire, *Galatea* se concentra sur la production de CD-Roms portant sur des couples de langues.
- 5 Ce travail didactique a rapidement débouché sur des évolutions majeures, stimulées par le développement technologique, telles que :
- le passage du principe de « binôme de langues » au principe de « toutes langues romanes confondues » ;
 - l'ancrage sur des théories pédagogiques et d'apprentissage d'inspiration socioconstructiviste, avec la prise en compte des processus d'apprentissage collaboratif et de la méthodologie actionnelle et de projet (renforcée par la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* en 2001) ;
 - l'articulation avec le développement des moyens technologiques (par exemple, le web 2.0), favorisant la construction de contenus pour le web, la télécollaboration et l'interaction en ligne ;
 - le passage d'une orientation réceptive à la valorisation de l'interaction, s'approchant d'une des premières définitions de l'IC (« A form of communication in which each person uses his or her own language and understands that of the other », Doyé, 2005, p.7).

Cette évolution est marquée par les travaux de l'équipe du projet *Galanet*³ (2001-2004) qui a conçu et dynamisé des sessions de formation à l'IC en ligne durant douze années consécutives (de 2003 à 2015, année de désactivation de la plateforme en raison de son vieillissement technologique), destinées principalement (mais non exclusivement) à des étudiants universitaires (de langues, de DDL, ou encore de linguistique et de philologie romanes). L'interaction plurilingue sur cette plateforme, par le biais de forums de

discussion, emails ou chats, a permis au groupe de chercheurs d'observer la valeur, les dynamiques et les aboutissements des interactions plurilingues (par exemple, les stratégies de résolution de problèmes, la négociation de stéréotypes culturels et de malentendus...) et de faire avancer la connaissance dans ce domaine (voir Araújo e Sá *et al.*, 2019, pour une synthèse de la recherche sur ces interactions).

Ces sessions, même si ce n'était pas leur but primordial, ont fortement contribué à la formation des enseignants et à ses effets multiplicateurs. Il faudra cependant attendre Galapro⁴ (2008-2010) pour inscrire celle-ci au centre du travail de l'équipe. Grâce à la nouvelle plateforme, les enseignants eurent la possibilité de pratiquer l'IC et de s'y former simultanément. Cette double hélice de la formation – se former à l'IC en la pratiquant – a mis en place des dynamiques de formation axées sur quelques principes fondamentaux :

- les enseignants échangeaient les représentations qu'ils avaient de l'IC, ainsi que leurs profils professionnels et linguistico-communicatifs, expériences et vécus, puis en discutaient ;
- ils construisaient ensuite, de façon collaborative, des outils de formation, d'enseignement-apprentissage et/ou de recherche destinés à leurs terrains éducatifs ;
- pour finir, ils expérimentaient leurs propositions, tout en partageant les résultats de leur mise en pratique, dans une perspective de recherche-action participative. Ainsi, tout au long de ce processus, les formés assumaient le rôle de co-constructeurs du savoir didactique, par un engagement « agentif » sur le terrain et par la prise de conscience de leur rôle de « constructeurs de micro-politiques » en classe de langue, capables d'engendrer la transformation des pratiques d'éducation linguistique.

Les travaux des enseignants engagés dans Galapro ont stimulé, au sein de l'équipe, une réflexion approfondie sur les possibilités, difficultés, problèmes et contraintes de l'insertion curriculaire de l'IC sur le terrain des pratiques éducatives (Araújo e Sá & Melo-Pfeifer 2010). Ces réflexions ont pris une nouvelle allure grâce aux développements de *Miriadi*⁵ (2012-2015), un portail qui propose un concept plus holistique, rapprochant la recherche et la formation (d'enseignants et d'apprenants) en IC. L'expansion du réseau intercompréhensif favorisé par *Miriadi* a contribué à l'amplification des dialogues entre chercheurs, formateurs et enseignants (les frontières entre ces catégories devenant de plus en plus poreuses) et amené à des confrontations et mises en perspective fructueuses en termes de terrains de travail-recherche.

- 6 Il est important de signaler que, dans le domaine de l'insertion curriculaire, plusieurs outils ont été développés pour permettre la description des compétences en IC, comme notamment le REFIC – *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (De Carlo & Anquetil, 2019) et le REFDC – *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (Andrade *et al.*, 2019), produits dans le cadre du projet *Miriadi* (première version datée de 2015). Plus récemment, et en rapport avec l'IC réceptive et interactive, les auteurs du volume complémentaire du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* ont ressenti le besoin d'attirer l'attention sur la nécessité de développer des capacités de transfert interlinguistiques, des stratégies métacognitives et affectives ainsi que de *translanguaging*, qui ont souvent fait l'objet d'études sur la compétence plurilingue et sur l'intercompréhension (Conseil de l'Europe, 2018 ; voir Hülsmann *et al.*, 2020, pour des développements récents dans le domaine de l'évaluation en IC).

Trois idées phares en héritage...

- 7 Les évolutions décrites dans le point précédent ne se réalisent que lorsque les stabilités conceptuelles et les options didactiques sont remises en question, réévaluées et reconsidérées face aux complexités croissantes des situations linguistiques et éducatives. Rappelons que la DDL, si elle est aujourd'hui un domaine disciplinaire en expansion, était, à l'époque de L. Dabène, un champ disciplinaire en quête de définition et de reconnaissance. La constitution de l'ACEDLE en 1989 est à juste titre une stratégie importante dans cette quête.
- 8 L. Dabène a parfaitement bien observé que la prise en compte de contextes plurilingues « met en cause la pertinence de certaines notions-clefs de la didactique et rend caduques les tensions qui en parcourent le champ » (Dabène, 2000, p.9). Ainsi, dans son ouvrage *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, elle montre comment les notions de « locuteur natif », « langue maternelle » et « langue étrangère », ou encore la triade « enseignant-apprenant-langue », ne sont pas capables de rendre compte de la complexité des contextes plurilingues. Pour exemplifier, les situations d'apprentissage « en marge », comme les parlers urbains et leur co-construction collective, révélatrices d'un « plurilinguisme recréé, assumé et, à son tour, constitutif d'une identité collective » (Dabène, 2000, p.12), ne peuvent pas être décrites à l'aide de ces concepts trop figés. En déclinant quelques concepts au pluriel ou en en décortiquant quelques autres, L. Dabène (1994a) prône l'existence de distances et de proximités entre langue(s) de référence, c'est-à-dire, la « langue de départ » de l'apprenant (Dabène, 1994a, p.21), et langue(s) d'appartenance socio-affective et identitaire. L'un des enseignements que nous avons tiré des travaux de L. Dabène est qu'un renouvellement de la DDL nécessite impérativement un renouvellement ou un basculement conceptuel ainsi qu'un positionnement scientifique clair et conscient de la part du chercheur.
- 9 Dans la section suivante, nous nous penchons sur trois idées phares de la pensée de L. Dabène qui ont établi une dynamique scientifique autour de ce qu'elle a appelé une « didactique plurielle » (Dabène, 2000, p.13), et montrons comment celles-ci ont été reprises et en quoi elles ont alimenté les travaux en IC.

Qu'est-ce que la langue maternelle (et étrangère) ?

- 10 La mise en avant de l'ambiguïté et de la nature composite, complexe et fluide de concepts fondamentaux de la DDL des années 1980-90 est au centre de l'ouvrage inspirateur de L. Dabène que nous avons cité plus haut. Sa discussion autour des conceptualisations faisait écho au besoin de reconnaître une didactique plurielle à nature idéologique, et certaines de ses notions fondatrices, mêmes celles qui semblaient univoques (telles que « langue maternelle », « langue étrangère » ou encore « locuteur natif »), en portaient les traces. L. Dabène observe que même les ouvrages de référence en DDL de l'époque ne définissent pratiquement jamais ces termes, les considérant comme des antonymes (LM vs LE ; locuteur natif vs locuteur non-natif) à contours clairs. Dans un effort pour avancer, l'auteure liste quatre critères qui permettent d'attribuer le statut de « maternelle » à une langue : la langue de la mère, la langue première acquise, la langue la mieux connue et la langue acquise « naturellement » (1994a, p.10-14). Cependant, comme elle le constate également, le

contraire de ces critères ne rend pas une langue « étrangère ». De plus, les concepts ne rendent pas toujours compte de façon appropriée de la complexité des contextes d'enseignement-apprentissage des langues, la dissimulant sous le manteau d'une prétendue transparence conceptuelle : « les situations d'enseignement/apprentissage ne sont pas forcément conformes à la définition (...), et il n'est pas toujours évident de déterminer si une langue est ou n'est pas étrangère pour un groupe ou une collectivité d'apprenants » (1994a, p.34).

11 Prenant appui sur ces réflexions fortement disruptives de L. Dabène, les désignations « langue(s) source » et « langue(s) cibles » se sont établies lors de la conceptualisation du projet *Galanet*, rendant compte :

- du caractère pluriel et composite des répertoires des apprenants en situations d'apprentissage ;
- de la possibilité d'établir plusieurs cibles linguistiques en même temps, comme objets d'apprentissage ;
- du besoin d'éviter des hiérarchies entre les langues et des typologies fixes, basées sur des dynamiques binaires rendues stables par le parler scientifique.

Plus récemment encore, les chercheurs du projet *Eval-IC*⁶ ont orienté cette discussion dans une autre direction, en analysant le caractère agentif de l'apprenant, qui peut alors choisir, à son gré, les ressources langagières à employer en situation d'IC. Le projet a utilisé la terminologie « langue de choix » pour en rendre compte. Cette idée d'agentivité du sujet qui se sert de ses compétences langagières à son gré se réfère au « *parler individuel en tant qu'ensemble des possibilités expressives du sujet* » (Dabène, 1994a, p.15 ; italique de l'auteure).

12 Ces reconceptualisations montrent bien le besoin d'établir une pédagogie du décloisonnement linguistique en situations d'apprentissage et de communication, pour faire face à une problématique majeure à l'époque de L. Dabène et, hélas, encore à la nôtre :

chaque langue vivante est proposée à l'apprentissage comme un ensemble épistémologique clos, fermé sur son propre système de règles, fortement différencié des autres... On aboutit ainsi à dessiner les traits constitutifs d'une pédagogie de la différence (2003, p.24-25).

Ces frontières entre langues, mimant les frontières entre concepts et ressources langagières, se révélaient être un défi majeur dans la mise en œuvre de projets pédagogiques centrés sur l'idée d'IC, c'est-à-dire d'une pédagogie de la similitude et de l'approximation. Ainsi, rendre les apprenants et les enseignants conscients du fait que les élèves possèdent déjà des connaissances linguistiques et pragmatiques, non seulement dans la (ou une) langue de référence, mais également dans d'autres langues à des degrés différents de xénité avec la langue étrangère curriculaire (Dabène, 2000 et 2002), reste encore un grand défi. De plus, comme le remarque l'auteure à propos de « langue étrangère » : « une langue n'est pas intrinsèquement étrangère, elle l'est par rapport à un ou plusieurs sujets placés en situation d'acquisition ou d'apprentissage » (1994a, p.28). En conséquence, le caractère « étranger » de la langue n'existe que par rapport à l'individu et son degré d'étrangeté peut varier énormément d'un individu à l'autre.

La complexité des situations linguistiques

- 13 La complexité des situations linguistiques ne peut pas être discutée sans prendre en compte la subjectivité des sujets, que ce soit les apprenants ou les enseignants (ou la société en général, productrice et reproductrice de représentations sur les langues et leur enseignement ; Castellotti & Moore, 2002 ; Matthey, 1997 ; Moore, 2001). En effet, comme L. Dabène le postulait, « le statut d'une langue a un effet direct sur les attentes et les attitudes des apprenants, et par conséquent sur leurs conduites d'apprentissage » (1997, p.22). Néanmoins, les situations linguistiques sont influencées par des facteurs sociaux (tels que la perception des rôles, fonctions et statuts des langues, ou encore leur utilité, facilité et prestige) et individuels (tels que les répertoires socio-affectifs, linguistiques et communicatifs des locuteurs).
- 14 Quant aux facteurs sociaux, L. Dabène affirme qu'« aucune opération de formation en langue étrangère ne peut faire abstraction de la prise en compte des usages sociaux de [la] langue cible dans la communauté humaine dont elle est issue » (1994a, p.40) et que ces usages sociaux peuvent être considérés sous trois angles : leur statut, formel ou informel, les situations d'emploi ainsi que les modes d'acquisition et les fonctions des langues dans la société (Dabène, 1994a, p.40). Pour les études en IC, ceci a signifié : aller au-delà des langues romanes majoritaires (initialement limitées au français, à l'italien, à l'espagnol et au portugais, avec *Galatea* et *Galanet*) et en inclure d'autres, comme le sarde ou le corse (pour ne donner que deux exemples) ; ne pas se limiter aux langues romanes et inclure des langues créoles de base romane (Garbarino & Police-Michel, 2018), ou bien élargir le contact interlinguistique à des situations plus complexes, intégrant langues et dialectes minoritaires et/ou minorisés. Cet élargissement a permis de mettre en évidence la « répartition fonctionnelle des codes » (Dabène, 1987, p.88) dans des situations de contact de langues qui ne se limitent pas à l'Europe et aux cours de langues formels dans ce contexte spécifique. Cet élargissement a montré que ce n'est pas aux chercheurs-didacticiens de limiter/définir l'usage des codes par les sujets, en les encapsulant dans des contrats de communication et d'apprentissage préalable basés sur leurs propres compétences et expertises, mais qu'il faut davantage s'ouvrir aux répertoires composites des sujets à qui l'on propose l'IC comme voie didactique et pédagogique.
- 15 Quant aux aspects individuels, L. Dabène a prôné l'idée que les sujets appréhendent les concepts et leur validité de façons différentes et que celles-ci peuvent ne pas correspondre aux modalités d'appropriation définies comme objets d'étude par les chercheurs. L'une de ces différences est celle de distance (ou proximité) linguistique. Par exemple, même si la description linguistique prouve que le roumain appartient aux langues romanes, les « romanophones » ne le ressentent pas toujours comme langue proche (Garbarino, 2009). Néanmoins, la proximité ou l'éloignement linguistique découle plutôt de perceptions subjectives (distance psychotypologique), basées sur des expériences individuelles de contacts interlinguistiques, en rapport avec les biographies langagières de chacun, « ne reposant sur aucune donnée linguistique clairement identifiable » (Dabène, 1994c, p.181). Ainsi, si « l'analyse des productions langagières est indissociable (...) de celle des attitudes et des représentations des sujets face aux langues en présence » (Dabène, 1987, p.77), le domaine socio-affectif est mis au centre de la recherche en DDL, une autre innovation majeure de la pensée de L. Dabène, qui a bien fait son chemin dans les recherches en IC.

- 16 En effet, comme les études préalables réalisées par l'équipe *Galatea* l'ont mis en exergue, les ressources langagières préexistantes (dont la soi-disant « langue maternelle ») ne constituent des ressources pour l'IC que lorsque les proximités interlinguistiques sont explicitement perçues comme telles. Néanmoins, la notion même de « proximité » peut se référer à la proximité linguistique, affective ou sociale et dépend « du type de relation qui la lie à l'apprenant et des objectifs, souvent partiels » (Dabène, 2000, p.13).
- 17 Pour en rester aux aspects individuels, les projets en IC prennent de plus en plus en compte des répertoires plurilingues complexes, ne se limitant pas à la considération d'une langue maternelle officielle et des langues étrangères curriculaires (voir ci-dessus). Les projets sont également conscients du fait qu'il faut penser à des répertoires moins « eurocentriques », incluant d'autres langues de ces répertoires (par exemple, le guarani et le tupi) et valorisant les situations d'apprentissage linguistique informel et non-formel.
- 18 Reconnaître la complexité des situations éducatives implique, comme nous l'avons vu dans la section précédente, l'abandon de la position maximaliste dans l'enseignement-apprentissage de langues, notamment du développement simultané de toutes les compétences. Cette idée est à la base du principe de la dissociation des compétences et du développement de compétences partielles (devenus thèmes prioritaires dans *Socrates II, Programme Education et Formation* de la Communauté Européenne, en 2001).
- 19 Le fait de prôner l'IC comme méthode et principe didactique a invité les chercheurs et enseignants à rendre légitimes les pratiques « inter- » et « trans- » linguistiques qui nous mènent, actuellement, à des approximations diverses d'autres concepts et univers théoriques (par exemple, celui de « translanguaging » ; Melo-Pfeifer & Araújo e Sá, 2018). Ces approximations ont été possibles grâce à l'analyse minutieuse des interactions plurilingues menées dans le cadre du projet *Galanet* (pour une synthèse de cette recherche, voir Araújo e Sá, 2013). Ces analyses ont permis d'observer que les sujets participant aux séances de formation ne se limitaient pas à l'usage des langues prévues par les chercheurs, à l'identité linguistique ou encore à l'identité d'apprenant qu'on leur attribuait (ou qu'ils s'attribuaient eux-mêmes) au départ, mais qu'ils faisaient feu de tout bois. Ces développements sont à la base de la redéfinition du concept même d'IC : depuis sa définition minimaliste initiale « parler une langue et comprendre celle de l'autre » (par exemple, Doyé, 2005, ci-dessus), le concept a bien évolué, décrivant désormais beaucoup mieux les pratiques réelles des sujets dans l'interaction plurilingue : « parler ses langues et comprendre celles des autres » à travers la co-construction active du sens (voir Capucho *et al.*, 2018 ; Melo-Pfeifer & Araújo e Sá, 2018).
- 20 Pour conclure sur ce sujet, L. Dabène a parfaitement mis en évidence le besoin de valoriser les répertoires préalables des sujets, ce qui implique la valorisation de la langue dite maternelle et des rapports qu'elle établit avec d'autres ressources sémiotiques dans l'accès à des données linguistiques plus ou moins connues et familières. Il semblerait qu'avec L. Dabène et les recherches en IC,
- la langue maternelle [et nous ajouterions toutes les connaissances linguistiques préalables] reprend le rôle qui aurait toujours dû être le sien. En effet, si elle a été pendant un certain temps considérée comme un fardeau générateur de difficultés et d'erreurs, elle doit maintenant apparaître comme un stimulateur d'hypothèses, c'est-à-dire comme un appui décisif bien que non exclusif à l'activité cognitive de l'apprenant (Dabène, 1994c, p.184).

La complexité des situations éducatives

21 D'après L. Dabène, le but d'une DDL plurielle serait d'établir « une typologie des variétés des situations d'enseignement-apprentissage » (1990), prenant en compte le contexte, la situation sociolinguistique des acteurs et les modes de transmission du savoir. Ceci implique, comme nous l'avons vu auparavant, de prendre en compte la complexité des aspects sociaux et individuels dans la conceptualisation et l'implication de politiques linguistiques éducatives, aux niveaux micro et macro. Pour ce faire, il faut, tout d'abord, interroger les buts de l'enseignement-apprentissage des langues, en situations formelles ou non, et faire face à cinq idées reçues de la DDL (Dabène, 2002, p. 14) dont on peine encore de nos jours à s'écarter (Escudé & Calvo del Olmo, 2019, chapitre 5 ; Melo-Pfeifer *et al.*, 2011) :

- une perspective maximaliste de l'enseignement-apprentissage, ciblant les compétences idéalisées du locuteur natif ;
- le cloisonnement de différentes langues et compétences langagières des répertoires des apprenants ;
- la hiérarchisation des activités d'acquisition et d'usage de la langue étrangère, considérant la production comme cognitivement plus lourde et importante que la réception ;
- la survalorisation (voire la valorisation exclusive) des contextes d'appropriation formelle ;
- la méfiance envers les similitudes linguistiques.

Pour mener à bien les changements nécessaires dans ces cinq domaines, les projets en IC ont bien compris, d'une part, le besoin d'engager différents acteurs et institutions dans la compréhension des situations éducatives, et, d'autre part, de travailler sur les représentations sociales des acteurs par rapport à l'IC (Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2018).

22 Ainsi, par exemple, avec *Miriadi*, la polyphonie des acteurs a été un principe de base dès la constitution de l'équipe de partenaires, ceci dans le but d'élargir le réseau et la multiperspectivité des regards sur l'IC. Lycées et lycéens, enseignants et concepteurs de manuels, formés et formateurs, chercheurs et décideurs, sont devenus des partenaires à pleine voix (voir, à ce propos, les contributions réunies dans Araújo e Sá, 2015 ; Araújo e Sá & Pinho, 2015). Dans le même temps, des partenaires – tels que l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie), l'OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) et Camões, IP (institut de promotion du portugais) – ont été appelés à rejoindre le réseau intercompréhensif. Une manière d'ouvrir les projets en IC serait de penser aux contextes formels et informels d'apprentissage linguistique et à leurs relations, dans une perspective de *continuum* des espaces de socialisation et d'appropriation des langues (Moore, sous presse)⁷, valorisant les connaissances linguistiques acquises en dehors de l'école.

23 Les changements soutenus par L. Dabène passent également par l'analyse holistique des situations d'éducation linguistique pour identifier les potentialités et les contraintes liées à l'éducation plurilingue, en général, et celles liées à une éducation linguistique basée sur l'IC, en particulier. Cet aspect a été l'un des buts avoués du projet *Miriadi*, et ainsi, de par l'étroite collaboration entre chercheurs, formateurs et enseignants dans le cadre de ce projet, il a été possible de constater et de comprendre « la perméabilité et la résistance des contextes et des acteurs éducatifs face à l'intercompréhension (...) en tant que notion pratique et pertinente du point de vue professionnel » (Araújo e Sá &

Simões, 2015, p.3). L'équipe du projet a, de ce fait, pu identifier les possibilités et difficultés relatives à l'insertion curriculaire de l'IC à plusieurs niveaux (représentations sociales, formation des enseignants, contraintes curriculaires, cultures institutionnelles, etc.).

Synthèse : la constitution progressive des recherches en intercompréhension autour de L. Dabène

- 24 Le but de ce texte est de rendre compte et de témoigner de la contribution de L. Dabène au renouvellement de la DDL en général et, plus particulièrement, d'un de ses volets, les études en IC⁸, dans la perspective située d'un groupe de didacticiens qu'elle a encouragé à créer. Ainsi, dans une perspective autoethnographique, nous avons pu réfléchir à l'évolution des études en IC, tout en dévoilant comment ces dynamiques se sont constituées et développées à partir des réflexions séminales de L. Dabène. Pour ce faire, nous avons repris trois idées fortes de son ouvrage inspirateur de 1994 : l'interrogation des concepts-fondateurs comme outils heuristiques pour l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage, la description des situations linguistiques, basée sur les représentations circulant dans les contextes sociaux et les biographies et pratiques langagières des sujets et, pour finir, le besoin de comprendre les situations d'apprentissage d'une façon holistique, en mettant en synergie et interaction les nombreux espaces de socialisation et d'appropriation des langues. Nous avons pu montrer comment ces trois idées ont bâti, alimenté et fait évoluer le champ de la recherche-formation en IC et comment la prise en compte de la complexité croissante des multiples et instables ingrédients qui composent les situations linguistiques est (ou devrait être) le levier du renouvellement du paysage conceptuel et heuristique de la DDL. Toujours dans le sillage de L. Dabène, nous avons pu montrer que l'IC participe à la mise en œuvre d'une didactique plurielle et de la pluralité, en raison du fait qu'elle interroge sans cesse les concepts structurants du domaine, qu'elle analyse les pratiques de communication *in situ* pour faire évoluer ses propositions et outils, ou parce qu'elle comprend les répertoires des sujets et les contextes où ils se sont constitués et évoluent de façon complexe, holistique et intégrée.

BIBLIOGRAPHIE

Andrade, A. I., Martins, F. et Pinho, A.S. (2019). Un Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension : REF DIC. *EL.LE*, 8(1), 253-264. En ligne : <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2019/1/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2019-01-010.pdf>

Araújo e Sá, M. H. (2013). A Intercompreensão em Didática de Línguas : modulações em torno de uma abordagem interacional. *Linguarum Arena*, 4, 79-106.

Araújo e Sá, M. H., De Carlo, M. et Espinha, Â. (2019). Para uma caracterização da investigação em Didática sobre as interações plurilingues em contexto de intercompreensão à distância. *EL.LE*,

- 8(1), 17-38. En ligne : <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2019/1/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2019-01-001.pdf>
- Araújo e Sá, M. H., De Carlo, M. et Melo-Pfeifer, S. (2020). Formation d'enseignants de langues à l'intercompréhension : pratiques, répercussions, contraintes. Back to the future ? *Le Français dans le Monde - Revue Recherches et Applications*, 67, 160-168.
- Araújo e Sá, M. H., Degache, C. et Spita, D. (2010). Viagens em Intercompreensão... quelques repères pour une "Galasaga". Dans M. H. Araújo e Sá et S. Melo-Pfeifer (dir.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos* (pp. 17-40). Aveiro : Universidade de Aveiro. En ligne : <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/19002/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Formadores%20para%20a%20Intercompreens%C3%A3o%20-%20princ%C3%ADpios%2C%20pr%C3%A1ticas%20e%20reptos.pdf>
- Araújo e Sá, M. H. et Melo-Pfeifer, S. (2018a). Qu'est-ce que l'intercompréhension ? Représentations des professeurs de langue en formation continue dans le cadre du projet Galapro. Dans S. Garbarino et C. Degache (ed.), *Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations* (pp.305-320). CRTT : Université Lumière Lyon 2. En ligne : <https://www.miriadi.net/documents-projet>.
- Araújo e Sá, M. H. et Pinho, A. S. (dir.). (2015). *Intercompreensão em contexto educativo : resultados da investigação*. Aveiro : UA.
- Araújo e Sá, M. H. et Simões, A. R. (2015). *Intégration curriculaire de l'Intercompréhension : possibilités, contraintes, recommandations*. Retrieved from https://www.miriadi.net/sites/default/files/integracao_curricular_ic_frances.pdf
- Capucho, F., Silva, M. P. et Chenoll, A. (2018). Co-constructing meaning in international meetings – an approach to plurilingual interactions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7), 788-804.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Social Representations of Languages and Teaching : Guide for the Development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Reference Study*. Strasbourg : Council of Europe. En ligne : <https://rm.coe.int/social-representations-of-languages-and-teaching/1680872d02>
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as Method*. London : Routledge.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques. En ligne : <https://frama.link/CECRL>
- Dabène, L. (1987). Caractère spécifique du bilinguisme et représentations des pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration en France. Dans G. Lüdi (dir.), *Devenir Bilingue, parler bilingue* (pp. 77-95). Tübingen : Niemayer.
- Dabène, L. (1990). Pour une didactique de la variation. Dans L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid et C. Foerster (dir.), *Variations et rituels en classe de langue* (pp. 7-21). Paris : Hachette.
- Dabène, L. (1994a). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dabène, L. (1994b). Le projet européen Galatea : pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes. *Etudes hispaniques*, 22, 41-45.
- Dabène, L. (1994c). Rôle de la langue maternelle dans l'activité de compréhension écrite en langue étrangère voisine. Dans C. L. Alonso et A. Olmos (dir.), *Langage, Théories et applications en F.L.E., Texte et Compréhension* (pp. 177-184). Madrid : SGEL.

- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. Dans M. Matthey (dir.), *Les langues et leurs images* (pp. 19-23). IRDP Éditeur : Neuchâtel.
- Dabène, L. (2000). Pour une didactique plurielle : quelques éléments de réflexion. *Actes du 6ième Colloque International de ACEDLE* (9-13).
- Dabène, L. (2002). Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l'intercompréhension. *Babylonia*, 2, 14-16.
- Dabène, L. (2003). De Galatea à Galanet. Un itinéraire de recherche. *Lidil*, 28, 23-29.
- Dabène, L. et Degache, C. (dir.). (1996). Comprendre les langues Voisines. *Études de Linguistique Appliquée*, 104.
- De Carlo, M. et Anquetil, M. (2019). Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension : REFIC. *EL.LE*, 8(1), 163-234. En ligne : <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/articolo/elle/2019/1/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2019-01-008.pdf>
- Degache, C. et Melo, S. (2008). Un concept aux multiples facettes. *Les Langues Modernes*, Dossier : *L'Intercompréhension*, 1, 7-14.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*. Strasbourg : Council of Europe.
- Escudé, P. et Calvo del Olmo, F. (2019). *Intercompreensão. A chave para as línguas*. São Paulo : Parábola.
- Garbarino, S. (2009). Le roumain est-il vraiment une langue voisine ? Dans M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Séré et C. Vela (dir.), *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 197-212). Aveiro : Oficina Digital.
- Garbarino, S., et Police-Michel, S. (2018). Rekonesans Kreol Morisien o-nivo internacional gras a platform interkonpreansion online. Le défi du créole mauricien dans les formations à l'IC en ligne. In *XVIème Colloque International des Etudes Créoles: « Mondes créoles, Langues créoles, Développement: enjeux éducatifs, culturels et économiques »*, 75-76. En ligne : <https://ciec-2018.unisey.ac.sc/documents/CIEC-Book-of-Abstracts.pdf>
- Hülsmann, C., Ollivier, C. et Strasser, M. (dir.). (2020). *Lehr- und Lernkomptenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. Salzburg : Waxmann-Verlag.
- Jamet, M.-C. et Spița, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *Redinter-Intercompreensão*, 1, 9-28.
- Matthey, M. (dir.). (1997). *Les langues et leurs images*. IRDP Éditeur : Neuchâtel.
- Melo-Pfeifer, S. et Araújo e Sá, M. H. (2018). Multilingual interaction in chatrooms: translanguaging to learn and learning to translanguange. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7), 867-880.
- Melo-Pfeifer, S., Araújo e Sá, M. H. et Santos, L. (2011). As "línguas que não sabemos que sabíamos" e outros mitos: um olhar sobre o percurso da Didática de Línguas a partir da Intercompreensão. Dans A. Pinho et A. I. Andrade (dir.), *Intercompreensão e Didática de Línguas: histórias a partir de um projeto* (pp.33-55). Aveiro: Universidade de Aveiro. Retrieved from <http://www.ua.pt/cidttf/lale/ReadObject.aspx?obj=26211>
- Melo, S. et Santos, L. (2008). Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache et M. Tost (dir.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica. Retrieved from <http://www.dialintercom.eu/Post/En/46.pdf>

Moore, D. (dir.) (2001). *Les Représentation des Langues et de leur Apprentissage - Références, Modèles, Données et Méthodes*. Paris : CREDIF, DIDIER.

Moore, D. (sous presse). Connecting educators, families and communities through PASTEL (Plurilingualism, Art, Science, Technology and Literacies) approaches in and around French immersion. Dans G. Li et J. Anderson (dir.), *Teacher Education in a Superdiverse World*. London : Routledge.

Ollivier, C. (2013). Tensions épistémologiques en intercompréhension. *Les Cahiers de l'ACEDLE, Recherches en didactique des langues et des cultures*, 10(1), 1-16. En ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/1485>.

NOTES

1. Rapport d'expert externe du lot de travail « Insertion curriculaire de l'intercompréhension », dans le cadre du projet *Miriadi* (2015). Voir note 5.
2. GALATEA (Développement de la compréhension en langues romanes) fut un projet du programme Socrates/ Lingua-Action D, coordonné par L. Dabène de l'Université Stendhal Grenoble 3, avec la participation des universités de Aveiro (Portugal), Autònoma de Barcelona (Spain), Complutense de Madrid (Spain) et le centre Do.Ri.F.-Università-Roma (Italie).
3. Galanet – Formation à l'Intercompréhension en Langues Romanes en ligne fut un Projet Socrates Lingua (90235-CP-1-2001-1-FR-LINGUA-L2), qui eut lieu entre 2001 et 2004, coordonné par Ch. Degache de l'Université de Grenoble 3.
4. Galapro – Formation de Formateurs à l'Intercompréhension en Langues Romanes fut un projet LLP (135470 – LLP – 1 – 2007 – 1 – PT – KA2 – KA2MP), qui eut lieu entre 2008 et 2009, coordonné par M. H. Araújo e Sá de l'Universidade de Aveiro (Portugal), à la suite des travaux des équipes Galatea et Galanet.
5. MIRIADI fut un projet triennal (2012-2015) financé par l'UE dans le cadre du programme transversal KA2 (531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2-KA2NW), rassemblant 19 partenaires et coordonné par S. Garbarino de l'Université Lumière Lyon 2 (France). Site internet : <http://miriadi.net>.
6. EVAL-IC fut un projet Erasmus-Plus (project number 2016-1-FR01-KA203-024155) auquel 14 partenaires ont participé, coordonné par C. Ollivier de l'Université de la Réunion (France). Ce projet s'est déroulé du 01/09/2016 au 31/08/2019. Plus d'informations sur <http://evalic.eu>.
7. C'est, en effet, l'un des buts du projet Erasmus Plus « LoCALL - LoCALL - Local Linguistic Landscapes for global language education in the school context » (2019-2022 ; 2019-1-DE03-KA201-060024), coordonné par l'Université de Hambourg, avec la participation des universités de Aveiro (Portugal), Autònoma de Barcelona (Spain), Groningen (Pays-Bas) et Strasbourg (France). URL <https://locallproject.eu/>.
8. Pour la discussion et l'évolution du concept d'intercompréhension, voir Degache et Melo (2008), Jamet et Spita (2010), Melo et Santos (2008) et Ollivier (2013).

RÉSUMÉS

Louise Dabène a été l'une des pionnières dans la recherche en intercompréhension (IC), influençant depuis sa genèse le développement de la didactique du plurilinguisme. S'inscrivant dans la continuité de ses travaux, un groupe international de chercheurs-formateurs vit le jour et développa ses recherches sur l'IC. Le travail de ce groupe s'est étendu de l'IC écrite entre paires de langues (projet de départ avec *Galatea*), à la formation des enseignants à l'IC (avec Galapro), en passant par des études sur l'IC écrite et orale, réceptive et interactive (de *Galanet* à *Miriadi*) et par d'autres thématiques, avec des équipes plus élargies, comme l'évaluation des compétences en IC (avec le projet EVAL-IC). Prenant appui sur l'ouvrage-phare de Louise Dabène, « Repères sociolinguistiques pour l'enseignement de langues » publié en 1994, nous nous attacherons ici à analyser les conditions qui ont favorisé, au sein de ce groupe, l'émergence de l'IC comme approche didactique capable de répondre aux défis de « situations linguistiques complexes », aussi bien du point de vue sociétal qu'individuel. Nous nous pencherons à la suite sur la façon dont l'IC peut contribuer à une « didactique des situations plurilingues », de par la façon provocatrice dont elle interroge les désignations des langues et de leurs statuts, ainsi que leurs rôles et hiérarchies.

Louise Dabène was one of a pioneer in the research on intercomprehension (IC), influencing the development of plurilingual education. Following her steps, an international research group was developed and further developed Dabène's research on IC, starting with the written IC between pairs of languages (with *Galatea*), until teacher education to deal with IC as a teaching and learning resource (with Galapro). The team also initiated studies on oral IC, and both receptive and productive IC studies (from *Galanet* to *Miriadi*). Following these developments, new thematic are emerging, such as the assessment of competences in IC (with *EVAL-IC*). On the basis of Louise Dabène's landmark work, "Repères sociolinguistiques pour l'enseignement de langues », published in 1994, we will analyse the sociolinguistic conditions that allowed IC to emerge as a teaching and learning approach, able to provide an answer to challenges created by individual and societal "complex linguistic situations". We will take a closer look at how IC can foster a "didactics of plurilingual situations", through the provocative way it challenges language designations and their status, roles, and hierarchies.

INDEX

Mots-clés : Intercompréhension, didactique des langues, didactique du plurilinguisme, enseignement des langues

Keywords : Intercomprehension, language education, plurilingualism education, language learning and teaching

AUTEURS

MARIA HELENA DE ARAÚJO E SÁ

Universidade de Aveiro, Portugal

Maria Helena Araújo e Sá est Professeure Titulaire à l'Université d'Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia, et coordinatrice du 'Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores' (CIDTFF) de l'Université d'Aveiro, Portugal. Elle est responsable du

Doctorat en Éducation de cette université.

Courriel : helenasa[at]ua.pt

Adresse : Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Campus de Santiago,
3810-193, Aveiro, Portugal

SÍLVIA MELO-PFEIFER

Universität Hamburg, Allemagne

Sílvia Melo-Pfeifer est professeure à l'Université de Hambourg, Allemagne et chercheure auprès du 'Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores' (CIDTFF) de l'Université d'Aveiro, Portugal.

Courriel : silvia.melo-pfeifer[at]uni-hamburg.de

Adresse : Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146
Hamburg.