



L'INTERCOMPREHENSION: APPROCHE PLURIELLE DES LANGUES ET DES CULTURES LA PRISE EN COMPTE DE L'AUTRE COMME ACTEUR PLURIEL

Marie-Bathilde Blondet VARANGOT¹

RÉSUMÉ: Cet article vise à mettre en lumière ce que l'on appelle aujourd'hui « *les approches plurielles* » et plus spécifiquement l'*intercompréhension en langues romanes* – qu'est-ce qui motive son usage ou le favorise? Qu'est-ce qui la compose? Qui en sont les Acteurs? La notion d'approches plurielles des langues et des cultures est associée au champ de la didactique du plurilinguisme et acquiert, de plus en plus, une forte visibilité dans les contextes éducatifs et dans la didactique des langues et des cultures. Comment concevoir et développer aujourd'hui cette approche au-delà de l'Autre qui reste l'Acteur pluriel au-delà de l'univers didactique? Cet article se concentre sur trois aspects principaux: (1) Interroger la notion d'approches plurielles en tant que telles, ses contours, sa notion, ses spécificités, ses adaptations, ses variations et ses articulations; (2) Mettre en exergue le continuum linguistique, les compétences développées et apporter des pistes de réflexions; (3) Prendre en compte et en considération les sujets comme Acteurs pluriels.

MOTS CLÉS: approches plurielles, compétences plurilingues et culturelles, intercompréhension, didactique des langues et des cultures

¹ Doutoranda em Ciências de Linguagem pela Universidade Rennes 2, França / Co-direção: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo (USP), Brasil.
Endereço eletrônico: mblondetvarangot@gmail.com

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

Les approches plurielles des langues et des cultures constituent des démarches didactiques reconnues pour une formation et une éducation plurilingues, dans les contextes les plus divers. L'ambition étant de sensibiliser au concept de l'intercompréhension et à la diversité des langues et des cultures, mais il convient de faire l'état des lieux des repères didactiques traditionnels afin de donner une définition de l'intercompréhension et d'explicitier l'émergence de cette notion et de son élaboration. Il sera alors important d'expliquer les raisons pour lesquelles les approches plurielles permettent de sortir d'une vision cloisonnée de l'enseignement des langues ou d'une langue.. Enfin, de montrer l'intérêt et la faisabilité d'une démarche plurilingue dans l'apprentissage d'une ou plusieurs langues.

1. DÉFINITION(S) ET ÉMERGENCE(S)

1.1 DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME ET APPROCHES PLURIELLES

1.1.1 PRÉALABLES

Notre société étreinée dans un ethnocentrisme prônant une culture et une langue unique nous fermant de plus en plus aux autres et à leurs diversités et différences. L'école à l'image de la société nous forme à des discours communs, des productions, des représentations et des idéologies linguistiques par une pression sociale et une «violence» institutionnelle par lesquelles nous sommes gouvernés qui ne cessent de s'accroître sans que l'on s'en rende vraiment compte de ce que l'on (re)produit volontairement ou involontairement. Nous oublions que la langue demeure un élément et un phénomène social et qu'elle nous permet de mettre en mots notre représentation et notre vision du monde. Or dans les systèmes éducatifs par l'approche traditionnelle des langues qui résulte avant tout des fondements puristes de façon à lui donner une valeur normative standard et monolithique nous ne faisons qu'encourager les représentations négatives, stigmatisées, stéréotypes et clivages sociaux et culturels de notre société.

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

Tandis que l'acquisition de normes hors contextes conditionne l'usage de la langue et limite toutes variantes qui seraient riches d'une diversité linguistique et sociale à l'échelle de la société. Dès le XVI^e siècle au XIX^e siècle, l'enseignement est à dominante écrite et grammaticale (centré sur un aspect normative et correctif de la langue), le « bon français », et, sur la compréhension orale mais très peu sur la pratique effective de l'oral. Le français « subit » l'influence des langues anciennes. L'enseignement du français est accessible dans les milieux aisés et demeure une langue seconde en France comme en Europe. A partir du XX^e siècle, l'école devient obligatoire et donc le « FLM » dit français langue « maternelle » aussi.

L'apprentissage est basé sur des méthodes directes et actives et vise autant l'oral que l'écrit. La première évolution notable quant à l'apprentissage du français est celle de 1880-1920 qui met en place la « méthode directe » n'utilisant plus guère la traduction mais l'oral et l'écrit. De 1950 à 1960, commence tout juste les recherches en didactique et pédagogie du FLE², des exercices grammaticaux structuraux et des laboratoires de langue sont mis en place. Une dimension behavioriste de l'apprentissage (puisée aux USA) est apportée bien que l'aspect élitiste de la langue et de la culture demeure omniprésent dans les apprentissages. Piaget et Freinet sont les premiers à donner un nouveau souffle à la didactique et à la pédagogie du FLE de façon indirecte. L'apprentissage d'une langue se fait dorénavant sous le modèle « structuro-globale-audio-visuelle » (SGAV), l'objectif étant d'apprendre à communiquer dans des situations de communication données.

Des les années 70, les premières méthodes audio-visuelles SGAV sont adoptées, l'individu se « structure » ainsi dans une autre langue. L'accent est mis sur la forme et non le contenu. A partir des années 80, des méthodes communicatives sont élaborées en plus des méthodes SGAV. Une grande réflexion sur les contenus à enseigner en didactique des langues est lancée, l'approche adoptée devient alors de plus en plus constructiviste. C'est pourquoi, le COE³ érige le Niveau Seuil qui intègre un niveau des langues et fait progresser les termes énonciatifs tels que « présenter vous, faire ses courses, trouver son chemin... ». De là, on utilise des manuels d'apprentissage en FLE : archipel, mosaïque,...etc. Dans les années 90, la

² FLE = Français Langue Etrangère

³ Conseil de l'Europe

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

francophonie se développe et ouvre la dynamique langagière à des champs plus techniques et professionnels. Le besoin langagier et les situations de communication sont analysé(e)s: rôle et statut, milieu professionnel, secteurs d'activités, catégories d'activités, modalités de contact, réseaux de communication, codes, registres et attitudes ; et aux opérations langagières (fonctions, notions, champ de référence, composantes linguistiques, paralinguistiques, sociolinguistiques, stratégiques, socioculturelles, interculturelles. Les contextes éducatifs sont influencés par les langues de « l'(im)migration » et des langues régionales en France. Des outils de communication sont de plus élaborés. Cette approche se focalise sur cinq aspects essentiels: les besoins communicatifs de l'apprenant, sur l'interaction et non sur son seul savoir linguistique; l'apprenant devient autonome dans son processus d'apprentissage; la démarche heuristique sous le modèle socioconstructiviste est développée, et, l'approche notionnelle et fonctionnelle se voit revisitée. La pédagogie de transmission du savoir que l'enseignant véhiculait à lui tout seul est limitée par l'élaboration collective d'objectifs et de projets en fonction des besoins de chaque apprenant. De ce fait, le rôle de l'enseignant devient moins violent et hiérarchique mais plus accessible; il fait figure d'un conseiller et crée un climat communicatif et aide l'apprenant à devenir autonome, le conseille et l'accompagne dans son apprentissage. Alors, l'apprenant prend une place plus importante et plus grande dans l'apprentissage et participe à la négociation du sens.

Il se construit son apprentissage, sa langue et en devient responsable, ainsi le principal acteur. Témoignant d'une réelle évolution et d'une réflexion didactique, cette méthode vient amorcer une nouvelle méthode didactique : l'approche actionnelle.

Depuis les années 2000, s'est entrepris une longue réflexion en didactique des langues et des cultures. Une approche plus « actionnelle » de l'apprentissage des langues est développée qui consiste en effet à apprendre une langue en agissant, en effectuant des tâches complexes et en s'impliquant dans des projets collectifs. En outre, le vécu, le passé et le présent linguistique et culturel de chaque apprenant sont pris en compte. L'objectif d'apprentissage n'est plus essentiellement scolaire mais, a, dorénavant une dimension sociale:

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (CECRL, 2001).

L'approche se fait par *tâches* macro ou intermédiaires réalisables (perspective socioconstructiviste) et l'apprenant sollicité devient un élément participatif à des projets en groupe dont il présente ensuite les résultats: il est acteur social. Cette tâche à accomplir est orientée vers un but et nécessite une réelle stratégie et planification, elle en est pertinente et sensée. Chaque apprenant à la liberté pour la mettre en œuvre. Cette approche prend encore plus sens si on la rapproche des situations « authentiques » de la vie quotidienne et si on mobilise les ressources plurilingues et pluriculturelles des apprenants. On évalue aussi différemment et on met en avant les « compétences » de l'apprenant, l'évaluation dite formative, diagnostique et sommative, l'auto-évaluation, l'autoréflexion, l'autocorrection, elles demeurent indispensables.

1.1.2 DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME: CONCEPTUALISATION

Il s'agit alors de définir les concepts de base pour valoriser une production de l'enseignement. Si nous reprenons les termes de Gajo (2006) – la didactique du plurilinguisme aurait comme sens fort et pertinent de « méthodologie révélant d'approches comparatives et de l'enseignement bi-plurilinguistique (...) d'une ou plusieurs langues ». On ne va plus chercher, en effet, à enseigner une langue donc, mais de conduire et de mettre en place des activités en/sur plusieurs langues intégrées dans les différents contextes éducatifs.

Fishman (1967) fut un des premiers à définir le *bilinguisme* comme la capacité d'utiliser plusieurs langues (de passer d'une langue à une autre). Au cours des années 70, Mackey insistera sur la question terminologique du bilinguisme, doit-il désigner l'utilisation de deux langues? Ce qui suggérerait qu'il existe ensuite, le *trilinguisme*, le *quadrilinguisme* et le

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

plurilinguisme. Selon M-L Moreau, le bilinguisme est à prendre en compte mondialement, et à considérer dans les contextes dans lesquels on le retrouve (MOREAU, 1997, p. 61). Mais, les notions varient entre « *bi* » et « *pluri* » -linguisme:

(...) si, pour ce qui relève de l'aménagement et des politiques linguistiques, la pluralité des langues et des cultures constitue une donnée fondamentale, dès longtemps intégrée à l'analyse avec ses dimensions ethnologiques et sociologiques, il n'en va pas de même pour les travaux sur l'acquisition, les approches psychologiques et l'enseignement/apprentissage des langues, où prévalent nettement les modèles qu'on pourrait dire binaires quant aux modes de contact entre deux langues ou entre deux cultures. Cette distinction entre pluri d'un côté, et bi de l'autre, répond certes à des raisons d'ordre méthodologique et à la différence des angles et des objets d'étude; mais elle a contribué à induire des représentations individuelles et collectives non neutres. (COSTE, MOORE, ZARATE, 2009)

Néanmoins, le terme bilinguisme est un peu déroutant dans le sens où définir un locuteur comme bilingue suggère que l'on intègre un niveau de référence de compétences sans réellement tenir compte des interactions extra scolaires et des compétences stratégiques de communication mises en place par le locuteur. Puis, l'idéal commun est d'atteindre un bilinguisme « parfait » ce qui favorise des disparités entre apprenants et renforce les représentations négatives vers l'Autre. Le bilinguisme, en effet, ne demeure pas homogène, et les contextes sociaux diffèrent et influent sur les compétences et les comportements des locuteurs. Tout dépend, en effet, des conditions d'apprentissage et de l'acquisition: âge de l'apprenant, lieu de l'apprentissage, comment l'a-t-il apprise, pourquoi, et pendant combien de temps, ces cinq questions sont effectivement importantes dans le cadre d'une pratique langagière. Mais les compétences de l'apprenant se modifient en fonction de l'usage favorisé: familiale, sociale ou scolaire. Il arrive cependant que l'apprenant est une aisance particulière à alterner les deux langues ou un autre peut les confondre et les mélanger.

Lorsque l'on parle de *plurilinguisme* on suggère plusieurs langues (plus de deux) ce qui est souvent difficile à contextualiser par sa complexité. Il se définit par une dimension qualitative c'est-à-dire qu'il y a une co-présence langagière dans un même espace qui engendre des échanges interculturels, le locuteur, a, en effet, des compétences langagières

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

plurielles dans une langue donnée et celle des autres. L'éducation plurilingue vise à protéger, favoriser et développer la diversité linguistique et culturelle. Cette pluralité linguistique nécessite un aménagement spécifique pour chaque contexte éducatif et d'apprentissage. Mettre en place des programmes innovateurs pour enseigner des langues permet de développer la compétence plurilingue et culturelle d'une classe. L'objectif est alors de lutter contre l'idéologie monolingue qui induit a fortiori une culture et une langue communes véhiculées sans tenir compte des aspects individuels linguistiques et identitaires des apprenants (NUSSBAUM, 2008, p. 126). Actuellement, les politiques éducatives européennes tentent de promouvoir le plurilinguisme et de le valoriser au sein des apprentissages en classe de langue ; considérer le répertoire linguistique d'un usager comme effectif est un fait. Le COE en fait une de ses priorités. Comme l'explique J. Panthier (de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe),

Grâce à sa capacité plurilingue et pluriculturelle, une personne peut jouer un rôle d'intermédiaire entre les différentes cultures ; il devient un médiateur linguistique et culturel et peut donc jouer pleinement son rôle de citoyen européen. Pour cette raison, le plurilinguisme est un objectif majeur du Conseil de l'Europe.» (GROSSER et PANTHIER cité dans BLANCHET, 2011, par DAHLET).

Pour atteindre cette finalité de promotion du plurilinguisme il est nécessaire d'assurer plusieurs composantes comme les compétences langagières scolaires ou extrascolaires dans différentes langues qui doivent être toutes valorisées chez l'apprenant. Le CECRL⁴ a établi six grands principes de défense du plurilinguisme pour encourager cette démarche:

(...) atteindre un certain niveau de compétence communicative dans plusieurs langues, des programmes d'enseignement faisant appel à des approches souples, l'utilisation de langues étrangères dans l'enseignement de matières non linguistiques et en créant des conditions favorables d'enseignement, le recours aux TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement), le développement de liens et échanges avec des institutions et individus dans d'autres Etats membres, l'apprentissage des langues tout au long de la vie par des moyens adaptés.

⁴ Informations disponible sur : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_fr.asp], dernière consultation: 08/11/2017

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

La notion de plurilinguisme suggère aussi l'idée d'un répertoire linguistique qui signifie selon Coste,

l'ensemble des variétés linguistiques – plus ou moins maîtrisées ou développées – que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés. (COSTE, 2002).

Le CECRL, définit cinq objets pour mettre en avant le répertoire plurilingue: maîtrise de la langue première (orale et écrite) dans sa variété normée, de la variété générationnelle et/ou régionale de la variété première, et, éventuellement une langue régionale (employée en alternance avec la variété officielle dans certaines circonstances communicationnelles), la maîtrise relative ou expérience scolaire et/ou touristique et/ou médiatique de variétés étrangères, la reconnaissance et compréhension partielles d'autres variétés sociales, générationnelles, régionales ou étrangères. Nous sommes tous porteurs d'expériences sociolangagières, de contacts et de rencontres avec les langues.

L'interlinguistique suggère par ailleurs une relation entre le bi et le pluri:

si la notion d'interlangue est bien placée sous le signe de la dualité, la thématique de l'interculturel joue tantôt sur le mode du « deux » (relations entre deux cultures ou existence d'une culture mixte ou apparition d'un entre-deux), tantôt sur celui du « plus de deux » (intersection, interpénétration, interférence ou inter-construction et inter-définition de plusieurs cultures). (COSTE, MOORE, ZARATE, 2009).

Cette notion, dans le dispositif enseignement/apprentissage des langues et des cultures renvoie d'une part aux acteurs/apprenants, communicateurs/enseignants et aux compétences qu'ils possèdent et peuvent mobiliser ainsi que celles qu'ils peuvent acquérir:

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (COSTE, MOORE, ZARATE, 2009).

Mais, la mise en place du plurilinguisme peut révéler de réelles difficultés par rapport aux contextes et aux apprenants. Il faut, en effet, développer et diversifier l'altérité face à une construction de l'identité langagière et culturelle ainsi que les relations à plusieurs langues et cultures. Tandis que le niveau de langue peut varier selon les capacités et les compétences langagières à l'oral ou à l'écrit ; ou bien, le profil multiculturel est plus développé que le profil plurilingue (l'apprenant connaît mal la langue mais à une bonne connaissance de la culture ou l'inverse), (COSTE, MOORE, ZARATE, 2009).

Puis d'un point de vue contextuel il est très difficile dans des sociétés dites monolingues et ayant un contexte sociopolitique complexe d'intégrer ce nouveau concept de plurilinguisme:

lieu de socialisation nationale, l'école, dans son fonctionnement habituel, est un marché peu ouvert à la reconnaissance de toute forme de transgression frontalière. Le plurilingue n'a pas intérêt à y faire la démonstration des compétences culturelles qu'il maîtrise certes, mais qui y sont socialement dévalorisées ou non-pertinentes. L'école, en tant que marché particulier, peut être même le lieu par excellence où certaines compétences linguistiques et culturelles doivent être masquées. (COSTE, MOORE, ZARATE, 2009).

La notion de plurilinguisme véhiculée par le CECRL incite donc à de nouvelles réflexions en didactique du FLE⁵. Mais elle représente aussi un réel enjeu pour les politiques linguistiques éducatives. Il s'agit dans un premier temps de prendre en considération la compétence communicationnelle et interactionnelle d'un apprenant afin de la privilégier et la développer comme un « ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers, permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres

⁵ Français Langue Etrangère.

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

dans un environnement culturel déterminé. », qui va, de plus, mettre en avant ses identités linguistiques et culturelles. (COSTE, MOORE, ZARATE, 2009). Aussi, de saisir l'importance de l'hétérogénéité des situations sociolangagières et sociolinguistiques afin de dégager les contraintes ou les avantages de la réflexion et de la mise en place d'une diversité plurilingue et pluriculturelle.

D'abord, le plurilinguisme sous entend plurilingue qui signifie « *plusieurs* langues ». La pluralité linguistique allant de pair avec la pluralité culturelle; parler une langue (ou une variante de cette langue) nous définit à travers nos mises en discours de façon consciente ou non; la langue ne peut se dissocier de la culture. L-J Calvet (CALVET, 1999) explique que le choix de l'utilisation d'une langue perçu par les autres locuteurs est révélateur d'une appartenance identitaire et culturelle même si le locuteur peut parler plusieurs langues dans lesquelles il n'est qu'indice de la représentation sociolangagière ou sociolinguistique. C'est pourquoi les formes et variantes linguistiques sont pour L-J Calvet un indicateur sociolinguistique qui situe le locuteur dans le contexte. Le locuteur s'adapte, en effet, à un certain pouvoir ou bien modèle dont la langue « doit » se référer à la norme sociolinguistique véhiculaire. Cette variante linguistique choisie par le locuteur fait figure de lien social ou géographique (Ibid.), c'est principalement par ce sentiment d'appartenance que l'identité culturelle se construit en interaction et le rapport à l'Autre en ce sens « se décline sous la forme d'une complémentarité des deux versants de l'identification, de soi et de l'Autre. » (LAGARDE, 2013). De ce fait, L'identité prend sens que par l'incessant paradoxe du «je » et de l'« Autre » par lequel l'individu se construit à travers la connaissance de ces deux entités. L'identité a en effet plusieurs aspects: individuelle ou collective, discrète ou affirmée, constante ou changeante, elle est de ce fait plurielle et propre à chaque individu consciemment ou inconsciemment. La difficulté à appréhender cette notion résulte du fait qu'elle ne soit « pas figée dans l'expression d'une identité, mais se construit et s'adapte continuellement à l'environnement, dont elle porte ainsi les traces. Un même locuteur parle différemment à des interlocuteurs différents, selon tout un ensemble de conditions contextuelles, qui vont de son état psychologique ou physique au type de relations sociales vécues, voire imposées, et ne dit

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

pas forcément ce que les mots veulent dire; il ne parle pas que pour transmettre l'information contenue dans les mots eux-mêmes, mais aussi pour donner sémiologiquement des informations autres, d'ordre psycho affectif, social, etc.» (BLANCHET, 1998). D'un point de vue culturel, Edward Burnett Tyler, est le premier anthropologue britannique à définir le concept ethnologique de culture:

Culture ou civilisation, pris dans son ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend, la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société. (TYLER dans CUCHE, 2010).

Mais, la dynamique de l'Autre manque à cette définition, D.Cuche pense: «*l'unité de l'humanité dans sa diversité* » (CUCHE, 2010).

C'est-à-dire que la culture englobe l'individu et son Autre dans des interactions et des environnements donnés, la question interculturelle peut ainsi être considérée. Elle intervient, en effet, dès qu'il y a contact culturel d'un locuteur à un autre. Et, l'hétérogénéité des situations socio-langagières favorise l'acceptation des différences d'autrui dans les échanges des acteurs.

La didactique du plurilinguisme s'oriente autour de politiques linguistiques et éducatives principalement conçue et définit par le Conseil de l'Europe et la «construction» européenne ou du moins sans nouvelle «orientation». Cette didactique est centrée sur le développement de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (CANDELIER, CASTELLOTTI).

Si nous rejoignons aujourd'hui la définition du plurilinguisme conjointement généralisée sous l'influence des travaux du Conseil de l'Europe, et que le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, il est nécessaire de distinguer le plurilinguisme comme compétence des locuteurs (capables d'employer plus d'une langue) du multilinguisme comme présence des langues sur un territoire donné » (BEACCO et BYRAM, 2007). D'autant plus, que dans la lignée européenne il s'agit bien de prendre en compte l'addition et la modalisation d'un certain nombre de compétences et de capacités non dans des langues séparées mais vers une compétence plurielle et plurilingue intégrée.

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

Néanmoins, mettre en relation des langues conduit de manière immédiate et spontanée à interpréter la didactique du plurilinguisme « une / des démarche(s) centrées sur la prise de conscience / l'explicitation des caractéristiques communes ou différentes, donc d'ordre métalinguistique (CANDELIER, CASTELLOTTI). Mais cela s'avérerait réducteur parce que d'une part la prise de conscience ne peut se faire que par une prise de conscience liée concrètement à l'expérience de la langue ou des langues – il est donc, de plus, primordial que cette démarche du plurilinguisme soit aussi orientée vers la communication et de viser à / d'accompagner la mobilisation des liens entre variétés linguistiques dans le cadre d'activité communicatives (CASTELLOTTI, COSTE, DUVERGER coord, 2008).

1.1.2 LES APPROCHES PLURIELLES

L'expression « *approche plurielles des langues et des cultures* » met en exergue un aspect d'abord linguistique et culturel et prône la diversité. Selon l'auteur du CARAP⁶, Michel Candelier,

[p]ar définition, on appellera approche plurielle toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » perspective définitoire qui insiste sur le fait qu'« [e]n tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément »⁷.

Les « *approches plurielles des langues et des cultures* » vont alors proposer à l'apprenant des activités portant simultanément sur plusieurs langues, cultures et contextes. Il s'agit, donc, de concevoir et percevoir la valorisation de la conception d'une compétence plurilingue et pluriculturelle de manière généralisée, « globale ». Michel Candelier, construit une définition malléable des approches plurielles par une tentative de définition de

⁶ CAPAP: Cadre de références pour les langues et les cultures.

⁷ M. Candelier, *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre*. Les Cahiers de l'Acedle, 5-1, 68, 2008, <<http://acedle.u-strasbg.fr>> (consulté le 05 novembre 2017).

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

l'émergence d'une perspective didactique qui aujourd'hui constitue une notion didactique à part entière:

2003

« *Nous appelons approche plurielle une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues. À l'inverse, une approche singulière sera une approche dans laquelle le seul objet est une langue ou une culture particulière, prise isolément.* » (CANDELIER M. 2003)

2008

« *Par définition, on appellera approche plurielle toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément.* » (CANDELIER M, 2008)

2007, 2011, 2013...

« *Nous appelons approches plurielles des langues et des cultures des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement/apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (c'est-à-dire "plus d'une") variétés linguistiques et culturelles. Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appelé singulières dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément. Ces approches singulières ont été tout particulièrement valorisées lorsque les méthodes structurales puis "communicatives" se sont développées et que toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement.* » (CANDELIER M, 2007-2013)

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

2012

« Il s'agit d'approches didactiques [les approches plurielles des langues et des cultures] mettant en œuvre des activités d'enseignement/apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (c'est-à-dire "plus d'une") variétés linguistiques et culturelles. »
(CANDELIER, 2012)

Aujourd'hui cette appellation et cette tentative de définition commencent à se stabiliser mais, se présente comme un bel exemple d'une notion didactique émergente et novatrice voire en pleine mise en place dans certains contextes éducatifs. Cependant, cette définition interroge sur son caractère pratique et d'appropriation pour l'« installer » tout en apportant des argumentaires, des convergences et des attributions didactiques visant à définir la déclinaison méthodologique, le fonctionnement pragmatique afin de développer au mieux les approches théoriques et didactiques en vue d'une « mise en place » et une « mise en lumière plus précise dans divers contextes. Cette notion offre une étendue de questionnement mais il demeure important de suivre quatre pistes permettant de mettre au mieux de comprendre à quel point les approches plurielles en didactique des langues et des cultures est centrale. Comment peut-on concevoir aujourd'hui cette approche? La notion se développant au fur et se mesure, nous pouvons néanmoins faire le point sur l'élaboration d'un référentiel de compétences communes toutes les approches plurielles.

Auparavant, nous avons déjà cité la définition des approches plurielles et nous pouvons donc en dissiper quatre qui ont pour la plupart déjà fait l'objet d'études empiriques et pratiques dans divers contextes didactiques.

Premièrement nous pouvons citer l'*approche interculturelle* (Cf. PORCHER, 1978 – COE, 1983, CORTIER, VARRO, 2007). L'approche interculturelle est une nécessité largement connue dans le champ didactique qui renvoie à une méthodologie et à des principes d'action (BLANCHET, 2004-2005). Comme l'a défini P. Blanchet, l'approche interculturelle est un enseignement-apprentissages des langues des cultures qui a pour objet de participer à

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

une « éducation » voire sensibilisation d'une éducation qui regroupe et promeut « *le respect mutuel et la compréhension mutuelle* »:

L'idée fondamentale est de s'intéresser à ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles différentes, donc porteurs de schèmes culturels¹ différents, même s'ils communiquent dans la même langue. Il s'agit alors de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.). Dans ce cadre, on opte pour éthique personnelle et une déontologie professionnelle qui reconnaissent l'altérité, la différence, et qui l'intègrent dans les procédures d'enseignement, à la fois comme objet d'apprentissage et comme moyen de relation pédagogique. (BLANCHET, 2004-2005).

Ces pistes de réflexion d'intervention didactiques véhiculent une éthique de l'altérité qui intègre donc une dimension forte, nécessaire et légitime dans l'enseignement des langues et des cultures - la langue étant indissociable de la culture et de l'identité de l'Autre qui offre une vision et un panorama singulier. Ce que l'on pourra nommer d'identité linguistique et culturelle.

Deuxièmement, *la didactique intégrée des langues enseignées* est un terme polysémique d'une terminologie riche que l'on peut analyser sous plusieurs angles différents:

Les premières recommandations du COE partaient du constat que « *d'un point de vue pédagogique et à la lumière des théories linguistiques modernes, les similitudes entre deux langues devraient être jugées beaucoup plus importantes que les différences* » et que « *les efforts déployés en vue d'établir les liens qui existent entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes sont loin d'avoir été suffisants* ». Elles préconisaient qu'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement de la L1⁸ et des LE soit « *d'intéresser les élèves à la nature et à la fonction des langues qu'ils apprennent* » et que les professeurs enseignant ces langues arrivent à « *coordonner leurs activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes linguistiques communs* ». (CAVALLI, 2005).

⁸ Première langue enseignée // LE = langue étrangère

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

Nous pouvons aussi revenir sur les définitions de Roulet (1980) concernant une didactique intégrée des langues maternelles et secondes, Louise Dabène (1990) prônant un décloisonnement des enseignements linguistiques et, plus récemment, les orientations définies par le Cadre européen commun de référence pour les langues (2000) dans le chapitre 8 (Diversification linguistique et curriculum). Cependant, les réflexions méthodologiques approfondies sur une réalisation concrète et pertinente restent peu nombreuses dans le champ didactique.

Troisièmement, comme j'ai pu le citer et définir auparavant la prise en compte d'une compétence plurilingue et pluriculturelle demeure primordiale dans les divers contextes éducatifs, un concept que le COE développe largement dans le CECRL⁹, «Parler de compétence plurilingue et pluriculturelle c'est donc s'intéresser à la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer dans des langues et des cultures différentes, de jouer des rôles d'intermédiaires, de médiateurs linguistiques et culturels, à même aussi de gérer et de remodeler cette compétence plurielle au cours de leur trajectoire personnelle. » (COSTE, MOORE, ZARATE, 2009). Si l'on tente de définir une compétence plurilingue e pluriculturelle on l'a définira comme

compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (COSTE, MOORE, ZARATE, 2009).

Quatrièmement, une approche plus récente et bien moins connue par la majorité des acteurs des contextes éducatifs et des enseignements-apprentissages, il s'agit de l'*intercompréhension en langues entre langues parentes/voisines* que nous allons définir dans la partie suivante.

⁹Cadre européen commun de références pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, 2009

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

On peut donc dire qu'une approche plurielle plus spécifiquement,

met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu (...) s'étend (...), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribuent toutes connaissances et toute expérience des langues et dans lesquelles les langues sont en corrélation et interagissent. (COE, 2011; MOORE, 2006)

Nous retiendrons, dans notre tentative de conceptualisation du plurilinguisme, les premières approximations des approches plurielles des langues et des cultures apportent des croisements, prolongements, réponses, confrontations, appropriations, déplacements, décentrages... Les approches plurielles des didactiques et des langues nourrissent un certain nombre de questionnements et d'expériences empiriques, réflexions épistémologiques, l'insertion curriculaire, les conditions de réalisation, la construction de la notion au sein de la didactique et relance un vif débat dans la didactique des langues et des cultures et présente un panorama fort et novateur en tenant compte des contextes socio-langagiers et éducatifs et principalement des Acteurs qui en font partie.

2. L'INTERCOMPRÉHENSION UNE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE À PART ENTIÈRE?

2.1 CONCEPTUALISATION

2.1.1 FONDEMENTS THÉORIQUES ET DIDACTIQUES

La première définition apparue autour de ce concept est celle du linguiste français (relecteur de cours) Jules Ronjat, qui lui-même l'a inventé et conceptualisé; l'*intercompréhension*:

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

Les différences de phonétique, de morphologie, de syntaxe et de vocabulaire ne sont pas telles qu'une personne possédant pratiquement à fond un de nos dialectes ne puisse converser dans ce dialecte avec une autre personne parlant un autre dialecte qu'elle possède pratiquement à fond. (...) Le sentiment très net d'une langue commune, prononcée un peu différemment ; le contexte fait saisir les sons, les formes, les tournures et les vocables qui embarrasseraient s'ils étaient isolés ; tout au plus a-t-on quelquefois à répéter ou à expliquer De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe Tréma, 42 | 2015 1 un mot, ou à changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris. (RONJAT, 1913a).

Saussure lui-même décrivait les Cours de linguistique générale comme la tension dynamique entre « esprit de clocher », ou dialectalisation, fragmentation, et « force d'intercourse », ou esprit de normalisation, de fusion (Saussure, 1916) – concepts qui vont s'avérer fort pertinent dans la tentative de l'intercompréhension.

Les approches sur l'intercompréhension – les tentatives de définition sont récentes de plus d'une dizaine d'année. Dès la fin des années 90, cette approche est apparue dans le champ didactique des langues – *et des cultures* bien plus tard: (Dabène et Degache, 1996; Blanche-Benveniste, 1997; Meissner et al., 2004; Py, 2004; Doyé, 2005; Py, 2004). Puis celle, de l'éveil aux langues qui est une composante de l'intercompréhension (Dabène, 1991; De Pietro, 1995; Perregaux, 1995; Candelier, 2003b, 2006). Ces récents travaux sont une tentative de didactisation des contacts des langues et des cultures tandis que l'institution scolaire tend à les normaliser, standardiser, et prédéfinir après les avoir longuement niées et réfutées par exemple sur le sol français:

L'école s'est bâtie sur le principe d'un monolinguisme autour du seul français-langue d'enseignement, et notre didactique des langues doit beaucoup à ce monolinguisme d'essence nationaliste. (ESCUDE, 2013a).

Comment définir l'intercompréhension? C'est une notion qui repose sur le principe que:

nul individu et a fortiori nulle communauté n'est strictement monolingue, tout espace étant traversé de langues (et de variétés) plurielles; la langue, plutôt qu'être considérée comme un « espace clos de prescriptions normatives (Py, 2004)

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

On peut donc voir l'intercompréhension comme un espace ouvert, large offrant une variété de possibilités et d'ouvertes en construction et mutation continue par des variantes spécifiques, constitutives et une « normalisation nécessaire » (ESCUDE, 2015) mais malléable et adaptable à divers contextes socio-langagiers. Alors comment fonctionne l'approche intercompréhensive? Avant tout, il est essentiel de considérer l'intercompréhension comme un phénomène socio-langagier. Dans la réalité des pratiques langagières, elle résulte en des faits majeurs et simples dans lesquels nous pouvons intervenir tous les jours: communiquer et interagir avec des locuteurs qui n'ont pas la même langue première. Ce phénomène quotidien résulte d'abord en une analogie et un repère des mots dits « transparents » et « similaires », puis, en des stratégies adaptées, orientées, et constructrices de sens. L'intercompréhension, c'est donc, quand chacun s'exprime dans sa langue et comprend celles des autres (DOYE, 2005).

De fait, l'enseignement d'une langue dite « étrangère » pose inévitablement le problème de l'intercompréhension, de l'interlinguistique, de l'interculturel, de l'interconnaissance, et de la découverte de l'Autre. Ce processus interlangagier, communicatif et discursif serait indissociable et impensable sans la sollicitation mais surtout la prise en compte à part entière des acteurs langagiers/locuteurs/apprenants face aux tâches communicatives, discursives, sociolinguistiques, et sociodidactiques.

Aujourd'hui, le concept d'intercompréhension émerge dans un cadre épistémologique bien particulier qui tend à rendre difficile sa mise en place: il s'agit avant tout de sortir d'une vision cloisonnée et des langues et donc de la *décloisonner*. Or, nous vivons actuellement à l'heure d'un relent du nationalisme et du monolinguisme ancré dans les institutions tant *scolaires, économiques que politiques*. Cette réflexion va de pair avec les processus migratoires nationaux ou internationaux et cette difficulté à conjuguer, rassembler et faire cohabiter un ensemble d'individus de langues et cultures différentes riches de leur pluralité. Or la diversité linguistique et culturelle est la caractéristique majeure de nos sociétés que l'on ne peut l'exclure des systèmes éducatifs. De plus, l'intercompréhension implique un ensemble d'attitudes et de ressources qui incluent nécessairement le respect et la curiosité

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

pour les autres langues et cultures, que chaque apprenant peut (ré)utiliser dans la société. Les langues sont donc encore aujourd'hui considérées comme « tubulaire, étanche et verticale » à l'égal des rapports entre nations (TABOURET-KELLER, 2010; ESCUDE, 2010 et 2013b); l'objectif étant:

d'inculquer une langue unique et normalisée pour l'ensemble des citoyens, en dépit des propres compétences linguistiques et culturelles de ses citoyens. (DUNETON, 1973; HELIAS, 1975; BOURDER, 1977; OZOUF, 2009 cité par ESCUDE, 2015).

Cette considération qui a pour sens et discours commun plusieurs conséquences. D'une part elle cloisonne et divise la diversité des langues et des cultures propre à chacun et en ce sens élimine toute légitimité d'identité culturelle et linguistique. Cette illégitimité sociale et culturelle se ressent donc dans les politiques aux langues. « *Façonne une représentation scolaire et sociale de la langue unique qui, à son tour, ne peut concevoir de variétés internes.* » (ESCUDE, 2015).

Or,

L'institution sait faire les choses. Depuis une quinzaine d'années, elle développe pour les langues vivantes étrangères (désormais LVE) des classes ou sections européennes ou internationales, un enseignement de DNL (Gajo, 2001 et 2007; Coste, 2013, p. 101) et depuis 1985 la possibilité pour les langues vivantes régionales (désormais LVR) d'être langue première d'apprentissage dans les classes bilingues à parité horaire, puis dans les collèges à section langue régionale. Or, l'institution sait faire les choses. Depuis une quinzaine d'années, elle développe pour les langues vivantes étrangères (désormais LVE) des classes ou sections européennes ou internationales, un enseignement de DNL (Gajo, 2001 et 2007; Coste, 2013, p. 101) et depuis 1985 la possibilité pour les langues vivantes régionales (désormais LVR) d'être langue première d'apprentissage dans les classes bilingues à parité horaire, puis dans les collèges à section langue régionale. (GEIGER-JAILLET, 2005 cité par ESCUDE, 2005).

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

Comment concevoir alors cette approche afin d'établir des liens entre les langues, les cultures et les apprentissages? Il est tout d'abord important de mettre face à l'apprenant une autre réalité et déconstruire des représentations structurées et parfois ancrées comme modèle de référence: monolinguisme, refus de variétés linguistiques, hiérarchie des langues, domination d'une langue par rapport à une autre, contexte d'utilisation, lingua franca.

Car, pourtant,

les langues fonctionnent en famille, dans un système à la fois cohérent et ouvert. L'intercompréhension traite de ce continuum, et il est en soi remarquable qu'il ne fonctionne à plein qu'en prenant en compte les apports linguistiques de langues qui sociolinguistiquement seraient sinon exclues de la sphère d'enseignement, du moins déclassées : on pense ici avant tout aux LVR¹⁰ (...) travailler sur l'observation et la comparaison des formes lexicales, morphologiques, sur l'ordre syntaxique et le nombre de mots, circuler dans un espace plus vaste de langues de même famille, manipuler les formes et faire négocier ces observations par les apprenants permet une autre approche des langues. (ESCUDE, 2015).

Ce phénomène quotidien résulte d'abord en une analogie et un repère des mots dits « transparents » et « similaires », puis, en des stratégies adaptées, orientées, et constructrices de sens. L'intercompréhension, c'est donc, quand chacun s'exprime dans sa langue et comprend celles des autres (DOYE, 2005, 10). « *diverses situations de contacts de langues, où « chacun parle sa propre langue et comprend celle de l'autre »* (DEGACHE, GABARINO)

De fait, l'enseignement d'une langue dite « étrangère » pose inévitablement le problème de l'intercompréhension, de l'interlinguistique, de l'interculturel, de l'interconnaissance, et de la découverte de l'Autre. Ce processus interlangagier, communicatif et discursif serait indissociable et impensable sans la sollicitation mais surtout la prise en compte à part entière des acteurs langagiers/locuteurs/apprenants face aux tâches communicatives, discursives, sociolinguistiques, et sociodidactiques.

Il est encore difficile de définir clairement l'intercompréhension dû à ses articulations conceptuelles ouvertes et sans cesse en évolution. Cependant Mello et Dégache

¹⁰ Langues Vivantes Régionales (France).

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

(2008) on identifier trois axes thématiques transversaux importants qui esquissent une définition de ce concept:

1. Rapport au multi-plurilinguisme (et, par conséquent, à l'interculturel), en ce qui concerne

L'assomption de possibilité de rapprochement de différentes langues (parentes ou pas) et de

leurs locuteurs, dans un contexte où la compétence plurilingue joue un rôle fondamental

dans la co-construction négociée des sens; ceci est en rapport avec la possibilité qu'une ou

plusieurs langues apprises ou connues puissent servir de voie d'accès aux langues inconnues.

2. Importance accordée à la prise de conscience des sujets de leurs connaissances déjà-là et

des stratégies qui permettent de les mettre en valeur dans des situations de communication;

3. Dimension pédagogique de l'IC, déclinée dans la possibilité de développement et actualisation de compétences de type méta (linguistique, discursive, communicative, cognitive, etc.) et aussi de la compétence d'apprentissage, notamment en autonomie et tout au long de la vie.

Cependant, ce concept se prête à de multiples déclinaisons et variations et l'on n's'étonnera donc pas de trouver également d'autres conceptions diverses... quels que soient, en effet, les scénarios de variation du concept d'intercompréhension et quelle que soit la vision des auteurs à son égard, penser l'intercompréhension:

n'est possible que si nous laissons de penser les objets-langue comme des organismes hermétiquement fermés sur eux-mêmes, complets et isolés, immanents et finis, à nature normative, pour les comprendre en tant qu'organismes d'une (bio)diversité linguistique, en dépendance et en rapport

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

(presque symbiotique) les uns avec les autres (...). De ce point de vue, penser l'intercompréhension serait toujours penser et soutenir la diversité linguistique. (MELO ET DEGACHE)

2.1.2. CONTINUUM LINGUISTIQUES ET CULTURELS

Continuum? En effet, intrinsèquement ce concept est fondateur de l'intercompréhension. Cette « loi du continuum » permet de comprendre comme fonctionne l'intercompréhension et offre une démarche de fluidité et de plasticité (langues d'origines – langues ponts – langues sources), chaque langue, en effet, est une variante d'une langue commune et peu permettre une complémentarité de chacun de ses dialectes ou parlers qui, alors, montre une variabilité langagière, une adaptabilité et un transfert des frontières (ESCUDE, 2010).

D'un point de vue théorique et didactique de part sa souplesse l'intercompréhension permet de revisiter la pédagogie qui doit construire des progressions sur objectifs précis en fonction des groupes d'apprenants et de contextes. De plus, elle fournit des stratégies aux apprenants telles que l'approximation, l'inférence, la variation, la fécondité du va-et-vient linguistique, la confiance et la sécurité linguistique. Rendre efficient son efficacité et son adaptabilité c'est reconstruire les perspectives des langues:

1. l'apprenant devient conscient de son continuum des langues
2. l'apprenant acquiert une autonomie
3. l' « animateur » du groupe expose des stratégies de compréhension tant orale qu'écrite
4. l'apprenant accède à un contenu de formes écrites des langues et dispose d'outils à l'oral
5. l'apprenant n'est plus « infantiliser »

Ainsi nous proposons trois objectifs:

1. permettre d'entrer dans la compréhension des énoncés

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

2. faire acquérir une compétence métalangagière et transposable
3. inciter l'apprenant à acquérir des compétences globales

En ce sens, nous pouvons donner les moyens d'apprendre à apprendre les langues.

L'intercompréhension est un phénomène hétérogène qui repose tant sur des principes conceptuels, praxéologiques et formatifs et ont peut accepter et interpréter de multiples acceptations. D'une part, l'analyse de pratiques interactionnelles, multi participantes et plurilingues, l'intégration curriculaire des approches plurielles. Dans un territoire académique on va entrer dans un espace de praxis, une logique de mobilisation, de multiplication, de diffusion et d'acquisition des connaissances autour de cette approche. L'idée est donc de former une réflexion collective et caractérisée par l'expérience et l'expérimentation. A ce niveau conceptuel, praxéologique et formatif on active une perspective d'une propre transposition didactique.

L'approche pragmatique qui regroupe les concepts et lignes de convergences permettent néanmoins de recentrer la déclinaison du concept. Premièrement, la compréhension et l'intercompréhension permettent d'interroger les élèves sur la notion de compréhension et d'intercompréhension. Elle ouvre la voix à la sociolinguistique par les variantes et les parentés linguistiques (reconnaisances de formes linguistiques – compréhension entre locuteurs de communautés linguistiques en contact). Mais aussi, les mécanismes d'ajustement communicationnel. Deuxièmement¹¹, la compréhension comme compétence d'un apprentissage plurilingue (proximité linguistique, reconnaissance des formes et des unités lexicales, la transparence, la similitude de forme, les possibilités de transfert des structures morpho-syntaxiques communes) qui génère des opérations cognitives. De plus, l'intercompréhension permet de développer des mécanismes de la compétence linguistique de la langue première et en relation. Cette organisation morphosyntaxique sous-jacente permet des similitudes (établir des liens et des relations entre les unités lexicales. De cette façon, nous pouvons interroger la notion de sens et de sa construction (ARAÚJO Et SÁ, 2009)

¹¹ Cf schéma p. 21

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

L'apprenant lui-même serait en capacité d'identifier une graduation de difficultés par des solutions et des outils et par une prise en compte de l'Autre dans l'interaction.

**NOUS POUVONS DÉFINIR LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE DE LA
 COMPRÉHENSION COMME COMPÉTENCE VERS UN APPRENTISSAGE
 PLURILINGUE ET PLURIELLE DE TELLE FAÇON:**

COMPREHENSION

=

**Série d'opérations
 cognitives**

Décodification
linguistique

Processus
**interprétatif de
 contextualisation**

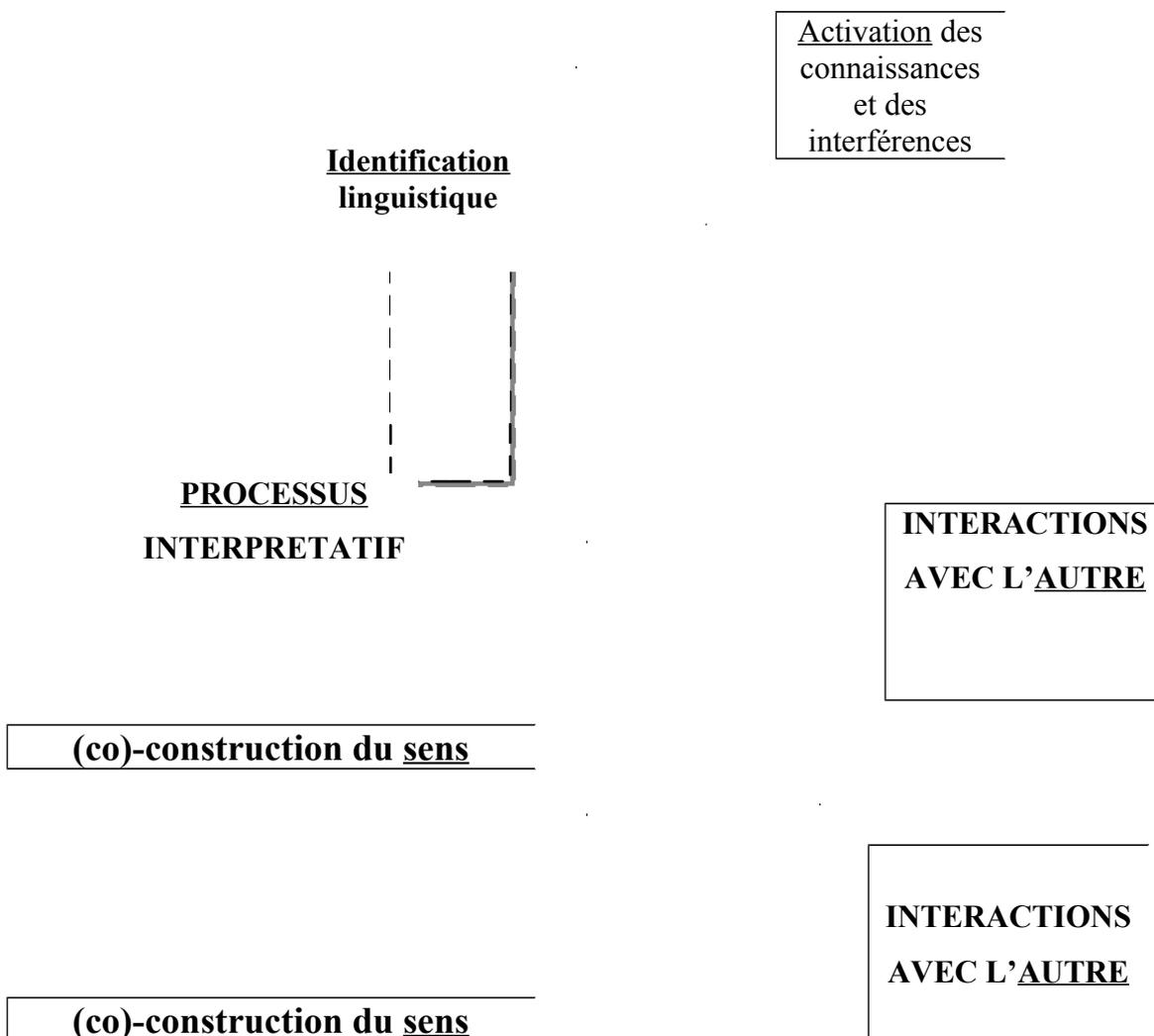
Construction de
**l'interlocuteur
 comme sujet co-
 énonciateur**

Opérations
cognitives

Reconnaissance
 des mots, des
 phrases et des
 textes

=

Revista *Metalinguagens*, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet **VARANGOT**



Troisièmement, nous pouvons alors interroger la notion de l'intralinguistique ou conversationnel. L'intercompréhension, en effet, est un processus d'ajustement basé sur l'activation d'inférences de nature diverse et déclenche un processus interlocutif de co-construction collaboratif du *sens*, et, enfin, permet une résolution de l'interdétermination caractéristique des échanges de nature communicationnelle (ARAÚJO Et SÁ, 2009). L'interlocution est l'*espace* où se développe un *flux de sens*, par l'intercommunicabilité des connaissances et les déroulements conversationnels (JACQUES, 1985) et aussi, par la

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

compréhension provisionnelle (BANGE, 1996), la communication étant un moyen qui sert à la réalisation des intentions du locuteur et la réaction de l'interlocuteur. Ce processus permet des actions comme instrument de la typification et du partage du savoir. La communication étant un effet d'interdétermination où chacun infère et ajuste ses interventions en fonction de ses visées communes de ses connaissances individuelles et communicatives qu'il a de l'autre et des connaissances ainsi que des intentions qu'il attribue à l'Autre. Ce réseau de processus, nous mène à la quatrième interprétation qui relève de *l'endo et l'exo lingue* dans le partage de savoirs, dans une constante vérification des connaissances mises en jeu pour assurer la coordination des interactions dans une construction négociée et équilibrée du sens échangé. Mais doit-on avoir ce contrôle déterminé de la coordination des interactions et de la construction du sens des échanges? Est-il effectivement nécessaire à la construction du sens et de l'échange?

Cette approche traverse donc plusieurs champs: affinité, géographie linguistique, variétés linguistiques, relation aux langues, proximité etc. Nous constatons généralement qu'« *une langue s'insère dans une famille de langue et plus cette famille est nombreuse, plus les traits structurants de la famille apparaissent nettement* » (ESCUDE, 2010).

Lorsqu'on s'intéresse à l'intercompréhension on n'efface toute hiérarchie linguistique et on tient compte de toute réalité linguistique dans laquelle elle s'insère:

L'occitan et franco-provençal sont deux langues de la famille romane, comme le français. Et à leur tour, le français ou l'italien constituent les dialectes d'une plus vaste langue, qui n'existe pas, mais dont le territoire couvre, du Portugal à la Roumanie, la Roumanie, l'espace géographique de l'ensemble des langues romanes. (ESCUDE, 2010).

De plus, il s'agit de montrer qu'il n'y a pas de barrière de « compréhension » entre les langues mais bien des fusions il s'agit de « percevoir » et de « modeler » la différenciation, en effet:

Enfin, l'intercompréhension saute la « barrière » des familles en trouvant des familles de même source. Les trois grandes familles de langues européennes (slaves, germaniques et romanes) ont bien plus d'éléments

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

communs que de traits de distanciation, puisque appartenant toutes trois à la source indo-européenne, mais aussi pour avoir massivement et conjointement forge par exemple des néologismes scientifiques sur des racines grecques et latines: chaque passage de langue à autre, quel que soit le niveau de passage – dialecte, langue, famille, etc. – fonctionne sur le principe double de la fusion et de la diffraction. (ESCUDE, 2010)

La co-construction des connaissances qui évolue tout au long de la vie permet à l'individu, dans un double mouvement, de s'« intégrer » dans la société et de développer des nouvelles connaissances nécessaires à sa propre activité et son propre agir dans la sphère sociale et culturelle comme Acteur pluriel. Il devient porteur de ses identités, l'intercompréhension interlinguistique repose sur un processus d'une part d'ajustement communicatif, et, d'autre part caractérise le processus interlocutif de la co-construction collaborative et participative du sens entre plusieurs individus interagissant dans divers contextes sociaux et culturels.

Cependant, ces divers contextes comme ceux d'Amérique du Sud où l'on constate des langues apparentées comme l'espagnol, le portugais, le français, l'italien, le castillan... et les langues amérindiennes qui de part leur richesse lexicale offre un pont véhiculaire, linguistique, identitaire et culturelle (- *recherche scientifique en cours*). Effectivement, une langue n'est pas seulement linguistique (au sens de la linguistique interne)... Il est nécessaire aussi de la définir par une réalité externe telle que la représentation que s'en font les locuteurs, ce qui semble difficile à accepter d'un point de vue épistémologique. Quoiqu'il en soit la subjectivité s'agrandit encore et encore et s'annexe difficilement à la temporalité et à la réalité. Il importe qu'une notion linguistique se marque par la flexion d'un verbe ou par des mots d'autres classes (particules, adverbes, variations lexicales, morphèmes, phonèmes...) - cette question de structure formelle. De quelconque manière les langues peuvent se « différer » par l'usage du temps, certes (présent-futur-passé), tout comme dans diverses langues amérindiennes, mais qu'en est-il des distinctions pouvant offrir à leur tour des variations d'aspects, de sens (*sens-ethnique*), qui peuvent exprimer une expression (socio) linguistique de la réalité?

Une considération qui éviterait le polycentrisme linguistique...

2.1.3 ESQUISSE DES NOUVELLES DYNAMIQUES ET NOUVELLES DÉCLINAISONS TRANSVERSALES:

LES TRANSCRIPTEURS DE COMPÉTENCES PRINCIPAUX DU CARAP:

Les approches plurielles montrent alors un abandon d'une vision «cloisonnante» de la / des

compétence(s) des apprenants et des individus en contextes d'enseignement-apprentissage des langues et des cultures. Comme nous avons pu le voir cela se réfère **compétence plurilingue et pluriculturelle (ou: interculturelle)** qui découle de la manière dont on va les traiter, les moduler, les adapter et les mettre en relation. Le CARAP présente alors les approches plurielles comme des « outils d'articulations indispensables » qui visent au développement d'un ensemble de savoirs, savoir faire et savoir être. Il s'agit de facilité véritablement

le développement et l'enrichissement continu de la compétence plurilingue et interculturelle des individus apprenants » et de prendre en compte « toutes les compétences langagières et culturelles « déjà là », d'origine scolaire ou non. » (CARAP, 2017)

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

Compétences mobilisant, dans la réflexion et dans l'action, des savoirs, savoir-faire et savoir-être
- valables pour toute langue et toute culture ;
- portant sur les relations entre langues et entre cultures.

C1 Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité		C2 Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel	
C1.1 Compétence de résolution des conflits/ obstacles/ malentendus	C1.2 Compétence de négociation	C2.1 Compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles/ interlinguistiques	C2.2 Compétence à mettre en oeuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées
C1.3 Compétence de médiation	C1.4 Compétence d'adaptation		
C3 Compétence de décentration			
C4 Compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers			
C5 Compétence de distanciation			
C6 Compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (communicatives et/ ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé			
C7 Compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité			

DÉCLINAISONS MÉTHODOLOGIQUES:

Par l'utilisation de l'approche intercompréhensive nous pouvons décliner plusieurs aspects qui permettent de re-conceptualiser la didactique du FLE: les concepts opérationnels, les stratégies cognitives et métacognitives, les compétences cognitives, la prédictibilité par le biais de concepts et formes et les compétences métacognitives. Il s'agit de ne plus considérer les langues comme « étrangères » mais comme « autres » (BLANCHET, 2005) ayant des relations entre elles.

D'UN POINT DE VUE PLUS LARGE...

1.POLITIQUES LINGUISTIQUES ET ÉDUCATIVES:

- Sensibiliser au concept d'intercompréhension et à *la diversité des langues et des cultures.*
- Montrer comment une formation en langues romanes peut aider un apprenant à *développer ses connaissances en langues françaises et francophones.*
- Montrer que l'intercompréhension est en parfaite conformité avec les principes et impératifs européens et en accord avec le Conseil de l'Europe et la Commission Européenne: développer le plurilinguisme, la diversité et la flexibilité dans l'éducation, *l'émancipation et l'accessibilité pour tous à l'éducation.*

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

2. SOCIODIDACTIQUE ET ÉDUCATION À L'INTERCOMPRÉHENSION:

- Sortir d'une vision cloisonnée de l'enseignement des langues et montrer l'intérêt et la faisabilité d'une démarche plurilingue dans l'*apprentissage d'une ou plusieurs langues*.
- Faire prendre conscience de la possibilité d'accéder, au bout de la période d'apprentissage, à la compréhension (atteindre un niveau B2 en compréhension écrite après 30h de formation) de divers documents (écrits, audio, visuels et audio-visuels) en langues apparentées, à la communication avec des locuteurs de ces langues, chacun *s'exprimant dans la sienne et comprenant celle(s) des autres*.
- Considérer la pluralité des langues et des cultures par une approche actionnelle (photographie, scénarios) en classe de français en tenant compte des ressources et des processus cognitifs (stratégies, compétences et savoirs...) et affectifs (société, personnalité, représentation...) avec une forte préoccupation des actions entreprises par les personnes dans une *société*.

3. DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIE:

- Faire connaître les outils et les matériels existants pour un public d'enfants, d'adolescents, d'étudiants, et d'adultes ainsi que les *possibilités d'insertion curriculaire* à ces niveaux d'enseignement.
- Donner les moyens de concevoir une activité ou une *séquence pédagogique en intercompréhension et développer des compétences intercompréhensives*.
- Développer des savoir-faire méthodologiques pour pouvoir adapter cette démarche plurilingue aux spécificités du *contexte d'enseignement et du public spécifique*.

4. SOCIOLINGUISTIQUE:

- Démontrer que l'apprentissage d'une langue peut dépendre des actions remplies par les personnes, comment les individus et comment les acteurs sociaux s'investissent dans un ensemble de compétences générales individuelles pour communiquer et *agir ensemble*.
- Développer l'enseignement et l'apprentissage dans des contextes et conditions variables et flexibles avec l'objectif de réaliser des activités pour la communication et les actions dans une *perspectives sociale et culturelle* (reconnaissances des langues minoritaires).

5. PSYCHOLOGIE ET PSYCHOLINGUISTIQUE (COMPOSANTE COGNITIVE ET FACULTÉS NATURELLES):

- Varier les interactions entre les facultés sociolinguistiques des apprenants et les capacités à mobiliser des *connaissances et savoirs antérieurs*.
- Utiliser ce que les hommes/apprenants/locuteurs/individus ne cessent d'apprendre tout au long de leur vie et ont pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent (quantité de connaissances significatives avec un contenu qui *évolue durant leur développement*).

Les questions sont multiples et complexes: quel est le rôle des acteurs? Comment les frontières entre identique et différent sont-elles instaurées? Et comment pouvons-nous percevoir leur construction dans l'espace? L'espace en classe en langues (ESCUDE, 2005) et l'espace hors classe qui constitue un élément à prendre en compte dans chaque contexte d'enseignement-apprentissage. De fait, l'enseignement d'une langue dite « étrangère » pose inévitablement le problème de l'intercompréhension, de l'interlinguistique, de l'interculturel, de l'interconnaissance, et de la découverte de l'Autre. Ce processus interlangagier, communicatif et discursif serait indissociable et impensable sans la sollicitation mais surtout

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

la prise en compte à part entière des acteurs langagiers/locuteurs/apprenants face aux tâches communicatives, discursives, sociolinguistiques, et sociodidactiques. Mais ce qu'a d'intéressant le phénomène d'intercompréhension, et, qu'il permet la manifestation d'un plurilinguisme chez tous les acteurs plus ou moins affirmé, connu et reconnu. En effet, cette intercompréhension est visible par la comparaison, la référence à des langues dites « voisines » ou d'autres langues plus éloignées de la langue dite « cible » pour se comprendre et pour apprendre une nouvelle langue. C'est alors qu'interviendront les notions de proximité, de représentation, de relation, de réflexivité des faits de langages et des contacts de langues – à prendre en compte dans leur ensemble. Ce qui amène ainsi les apprenants à reconstruire leur apprentissage linguistique dans un contexte paradigmatique, critique, réflexif et acquisitionnel de compétences, d'attitudes et de connaissances contribuant à leur développement cognitif, affectif et social.

3. LA PLURALITÉ DES ACTEURS ET LEUR POLYPHONIE

3.1. CONTACTS DES LANGUES ET DES CULTURES

3.1.1. LANGUE ET PAROLE

Selon les définitions Saussuriennes il est indispensable de distinguer la langue de la parole. Il définit, en effet, d'abord la langue comme « *à la fois un produit social de la faculté de langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus* ». Concernant la différence entre langue et parole, il dit:

en séparant la langue de la parole, on sépare du même coup: ce qui est social de ce qui est individuel, et ce qui est essentiel de ce qui est accessoire, et plus ou moins accidentel. (SAUSSURE cité dans HAGEGE, 2000)

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

Aujourd'hui cette définition est minimale et n'intègre pas toutes les dynamiques que la langue et la parole peuvent générer. La langue est d'abord le résultat de la construction de l'individu et non une fonction à proprement parlé. Le système linguistique est en constant changement dans lequel s'accumule mots et phrases rendus vivants par la parole. La définition de la langue trouve son élargissement, ensuite, par rapport à des systèmes de signes linguistiques, vocaux, graphiques et phonétiques qui permettent de construire de façon structuro-globale la langue par groupes de mots ou phrases que nomment les linguistiques la « chaîne parlée ». Mais, est-ce pour autant nécessaire et déterminant pour construire un échange et créer une situation communicationnelle entre plusieurs individus? L'échange et la communication entre les individus ne résultent pas seulement en une mémorisation et répétition parfaite de la structure linguistique de la langue parlée, il faut y intégrer une dimension dynamique cognitive, sociale et culturelle. La langue, en effet, est inhérente à l'action du locuteur ; la construction cognitive, culturelle et sociolinguistique n'a plus qu'à être mise en mots pour générer la réalité et le discours sociolangagier. Dans un groupe social, dans sa totalité, la langue ne demeure pas toujours le premier lien socio communicationnel, en dépend, en effet, la multiplicité des situations plurilingues et pluriculturelles qui témoignent d'une certaine hétérogénéité des sociétés vectrices d'une richesse de la diversité socioculturelle et sociolinguistique. La langue, d'autre part, ne peut être dissociée du concept de *contacts de langues* dans les pratiques d'enseignement et situations d'apprentissage. Il a d'ailleurs souvent été discuté de la place de cette notion en didactique. Or, les contacts de langues ne seraient-ils pas les prémices d'un apprentissage? Cette vision sommaire de considérer que le contact d'une langue à une autre n'est qu'un face à face de systèmes linguistiques oublie la dimension individuelle et/ou collectif, communicationnelle, interactionnelle et socioculturelle d'un échange interlangagier et interculturel. Le fait, justement, d'être en contact avec un locuteur d'une autre langue permet de mobiliser toutes les dynamiques conscientes sociocognitives chez l'individu. A l'échelle des situations d'apprentissage et d'enseignement, ce phénomène, nous « force » à élargir nos horizons aux échanges interactionnels et aux situations plurilingues pour attester de la pluralité de la

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

dimension linguistique. Les notions de contacts de langues et de didactique sont étroitement liées par le fait des diversités qu'elles supposent sous trois aspects: les processus langagiers individuels, les pratiques sociales, et les systèmes linguistiques (langues et variantes linguistiques). Les situations socioculturelles, d'autre part, nourrissent aussi leur diversité par les processus variés engagés et les situations homogènes ou hétérogènes. D'ailleurs, l'hétérogénéité des situations est à étudier sous quatre points bien distincts: l'apprenant, le contexte et les représentations; les caractérisations des langues et de l'autre ; le processus d'acquisition et la construction des compétences ; la technologie et le « transfert » (transmission) des connaissances.

D'autre part, il est primordial aujourd'hui de prendre en compte la *culture* en tant qu'acte langagier, lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant ou pas ou partiellement à des communautés culturelles différentes ou voire identiques, «porteurs de schèmes culturels différents » (BLANCHET, 2005), propre à chacun même s'il communique: que se passe-t-il? Qu'elles sont les interférences? Qu'elles sont les représentations véhiculées? Qu'en est-il de la subjectivité de la représentation de l'Autre? Il est donc important dans le cadre d'un enseignement-apprentissage de réfléchir à une « éthique de la réalité » (BLANCHET, 2005) puisque, en effet, l'altérité, les aspects personnels et générationnels, la différence s'intègrent véritablement dans les procédures d'enseignement tant comme objet enseignement-apprentissage que moyen de relation et continuité pédagogique.

3.2.1 DE L'UNICITÉ DU SOI À L'AUTRE COMME ACTEUR PLURIEL

Etymologiquement *apprendre* signifie, « *Acquérir par l'étude, par la pratique, par l'expérience une connaissance, un savoir-faire, quelque chose d'utile* ». (Définition du dictionnaire LAROUSSE : 2012).

D'abord, il est nécessaire de différencier la notion d'*apprenant* et d' « élève », pour cela on se référera à J.-P. Cuq. D'abord, l'apprenant dégage une posture d'apprentissage nettement plus positive par le terme « *apprendre* » qui suggère une mobilisation cognitive

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

pour s'approprier les outils et les objets d'enseignement. Cette conception renvoie donc aux préoccupations actionnelles dans laquelle l'apprenant est un élément central d'un « système » qui est entièrement concerné par l'apprentissage. Tandis que l'élève qui semble subir l'enseignement d'un point de vue didacto-pédagogique suggère une connotation plus négative: il effectue, réalise et est évalué alors que l'apprenant, observe, conçoit, met en œuvre et s'auto-évalue. La conception traditionaliste rend l'« élève » comme un répétiteur mécanique et assujéti à la transmission du savoir par une seule personne et un seul « maître » ce qui limite alors considérablement la communication et l'interaction. Pour aller encore plus loin J.-P. Cuq sous entend que si on ajoute à la notion d'apprenant le mot « *personne* » tel que « *la personne apprenante* » cela permettrait de sensibiliser l'opinion commune sur les éléments de la personnalité en termes d'affectivité, de psychologie et de stratégies socioconstructivistes dans l'apprentissage. L'apprenant résulterait en cela l'élément central de l'enseignement et l'on pourrait prendre en compte toutes les dimensions sociales, culturelles et linguistiques dans l'apprentissage des langues afin de s'adapter à chaque apprenant. Enfin, l'apprenant doit être aussi considéré comme un acteur social qui doit réaliser des tâches. Il est acteur de son apprentissage, c'est-à-dire qu'il joue un rôle essentiel dans son processus d'acquisition et de compréhension et détermine ses propres actions, il est le seul « maître » de son apprentissage dans lequel l'enseignant accompagne, conseille et guide.

Puren désigne l'action dans l'apprentissage comme « *ce que l'on veut que les élèves soient capable de faire dans la société en langue-culture étrangère à la fin de leur cursus.* » (PUREN cité dans CUQ et GRUCA, 2005, p. 142-143). On dégage alors plusieurs points: l'agir social ou d'usage (l'objectif final); l'agir scolaire ou d'apprentissage (somme des tâches pour acquérir l'agir social); l'agir individuel d'apprentissage. Cependant, selon Cuq la mise en œuvre d'une tâche peut poser problème à l'enseignant car elle s'inscrit dans un acte social et que le cadre doit être adapté à chacun dans lequel il faut favoriser l'autonomie des apprenants en stimulant leurs connaissances et compétences et en leur faisant développer des stratégies afin de mener à bien la réalisation des tâches. Pourtant, l'enseignant peut adapter « facilement » la tâche aux spécificités du contexte d'enseignement et d'apprentissage. Puis si

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

l'apprenant est considéré comme acteur il est symétrique en termes d'apprentissages et d'enseignement avec l'enseignant. L'interaction et l'appropriation du savoir en classe de langue est ainsi conceptualisé (CUQ et GRUCA, 2005).

L'image commune de l'enseignant développée dans le concept précédent pose réellement problème et ne tient pas compte de l'aspect cognitif, social et culturel d'un apprenant. D'abord, on peut donner une vision socratique de l'enseignant au sens que le savoir est présent chez l'apprenant sans qu'il le sache. L'enseignant fait figure de «disciple » et devrait découvrir un savoir qui est intérieur. Le savoir est conçu comme préexistant à l'action d'enseignement et d'apprentissage. Par ailleurs, l'approche communicative et cognitive définit l'apprentissage comme une co-construction à l'action d'enseigner et d'apprentissage. L'apprenant déploie en effet des stratégies et s'approprie ce qu'il apprend. L'enseignant, lui, fait figure de formateur, de conseiller, et de guide qui gère un groupe; il s'agirait d'aider un apprenant à développer sa compétence d'apprentissage et à mettre à disposition des ressources et des connaissances. Les constructivistes donnaient déjà une place majeure à l'assimilation des connaissances (par signification ou mécanisme). Piaget accordait une place primordiale à l'activité de l'individu dans son processus de construction de la réalité par les perceptions et les représentations et considérait que la connaissance résultait en une expérience individuelle d'apprentissage. Pour un apprenant son acquisition est une construction constante, et, le développement précède l'apprentissage. Vygotski démontrait, a contrario, que l'acquisition était une appropriation, et que, l'apprentissage précède le développement dans le sens où il démontre deux types d'apprentissage: l'apprenant peut apprendre et accomplir seul des activités ou l'apprenant peut apprendre et réalise une activité avec l'aide de quelqu'un – ce qui déterminera sa capacité potentielle de développement. C'est ce dernier point qui est intéressant, en effet, si on se réfère à ces théories vygotskiennes l'interaction sociale a une place primordiale dans un apprentissage et une situation d'enseignement. L'interaction peut être vue comme une construction: les conflits sociocognitifs permettent à l'apprenant de faire face aux situations sociales et les conflits socioculturels lui permettent de créer des opinions et des avis. Et donc l'apprenant est forcé de

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

se confronter à ses propres représentations face aux divergences de points de vue en mobilisant « consciencieusement » sa pensée par rapport à celle des autres. De ce fait, ils utilisent des connaissances et des ressources qu'il connaissait déjà et se lance dans un processus d'apprentissage et de compréhension plus adéquate aux situations sociales et culturelles de la réalité.

Chez l'enfant, par exemple, le monde de connaissances se crée par l'action. Les hommes se construisent alors la réalité dans laquelle ils vivent. Le structuralisme intervient fortement car chaque individu passe par des étapes de développement des connaissances. Par la mobilisation de ressources sociolinguistiques et socioculturelles il est possible de recréer et de reconstruire des outils fondamentaux transmis. Le rôle du dialogisme pédagogique est de concevoir les connaissances comme des représentations qui sont la réalité. Pour comprendre la démarche constructiviste il est nécessaire de se concentrer sur la définition de l'apprentissage selon P.Jonnaert:

l'apprentissage se réalise essentiellement à travers les conduites, les opérations ou les interventions de l'apprenant lui-même; l'élève réalise personnellement un certain nombre de démarches pour s'approprier de nouvelles conduites et des représentations d'objet, ou pour en changer; l'apprentissage se construit sur et avec les connaissances antérieures de l'élève qui apprend; le processus d'apprentissage évoqué est strictement sous la responsabilité de l'élève qui apprend; l'enseignant ne contrôle que partiellement la « situation » dans laquelle il place l'élève; l'enseignant n'est pas maître de l'apprentissage d'un autre, il contrôle simplement certaines conditions dans lesquelles il place l'élève. (JONNAERT et VANDER BORGHT, 1999).

L'apprenant est donc le principal acteur qui contrôle son processus d'apprentissage, le complète, le modifie et le modélise pour acquérir de nouveaux savoirs et connaissances. L'apprenant travaille donc sur ses propres connaissances et lance un processus interactionnel pour mobiliser ses connaissances et compétences antérieures pour faire face à de nouvelles. Mais cette définition présente quelques lacunes et omet le cadre social dans lequel agit l'apprenant. Les acteurs qui interviennent dans l'apprentissage de l'utilisateur en termes d'interactions et d'échanges sont absents du point de vue constructiviste. C'est pourquoi il

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

faudrait aborder une dimension auto-socioconstructiviste qui analyserait le contenu des savoirs, des connaissances et des compétences de l'individu dans une situation donnée. L'approche socioconstructiviste, courant qui émerge dans les années 80, et, qui puise son inspiration dans les théories de Vygotsky tente de donner une définition sociale du développement intellectuel chez l'individu tout en conservant la théorie piagétienne. Si on applique ces théories à la didactique, les apprenants subissent une transformation, mais, il est essentiel de connaître les représentations/rerelations pour savoir à partir de quoi et de quels acquis ils apprennent.

Malgré cette « nouveauté » il ne faut pas penser que l'apprenant est « vierge » de connaissances. Puisque les apprenants ont forcément une image de ce qu'ils vont apprendre, ils sont un « déjà-là » (Blanchet). La problématique résulte en l'approche didactique pour intervenir dans ce monde représentationnel: savoir d'où l'on part pour construire un itinéraire d'apprentissage. Il faut donc poser des objectifs tels que le point d'arrivée de l'apprentissage en fonction des besoins et des attentes des apprenants. Tandis que le système éducatif classique et traditionnel établie la cible de l'apprentissage en fonction de l'évolution du parcours (règles et grammaire). La préparation de l'enseignant est donc primordiale dans l'itinéraire didactique. Il faut prendre en effet le temps de connaître chaque apprenant, s'adapter à l'élève et non au système institutionnel. Nous pourrions tenter de comprendre comment les connaissances se construisent à travers une activité en situation, l'action étant défini comme le vecteur majeur du développement et de l'acquisition de connaissances. Dans une dynamique socioconstructiviste et éducative, l'apprentissage se définit comme un processus vécu dans le cadre spatiotemporel de la classe et porte sur des objectifs institutionnalisés : le programme scolaire (dont le principe fondamental est construire des connaissances par l'apprenant). Les savoirs acquis doivent alors être mis en situation pour avoir toute leur effectivité et rentrés en interaction avec les connaissances antérieures afin de construire de nouvelles connaissances pour atteindre l'objectif d'apprentissage, et aborder les nouvelles dynamiques d'apprentissage comme l'intercompréhension.

3.3.1 ALTÉRITÉ: VOIX, COULEURS ET ÉCHOS

Les questions sont multiples et complexes: quel est le rôle des acteurs? Comment les frontières entre identique et différent sont elles instaurées? Et comment pouvons-nous percevoir leur construction dans l'espace? L'espace en classe en langues (ESCUDE, 2005) et l'espace hors classe constitue un élément à prendre en compte dans chaque contexte d'enseignement-apprentissage.

Or, aujourd'hui, nous percevons les frontières de l'Autre comme des entités qui n'ont pas de sens parce qu'elles apparaissent comme incompréhensives linguistiquement par autrui. Ethiquement? Culturellement? Socialement? Pour la plupart...inacceptables. L'Autre et ses limites peuvent faire figure d'interdits, de différences et de limites – alors, devenir un véritable obstacle, justifier et développer certaines formes de domination et d'hégémonie linguistique.

La « vision du monde » se trace dans l'espace social créant des démarcations qui sont, comme vous l'aurez compris, celle des *Autres*. Elles participent alors pleinement et entièrement à une construction falsifiée et des frontières symboliques de chaque collectivité ou groupe social. La globalisation dans laquelle nous vivons aujourd'hui sous diverses formes et pour la plupart inacceptables tant elles marquent des formes de soumission, de domination et d'inégalité. Mais, par ce rapport de force paraît difficile, la promotion et la diffusion d'un pluralisme qui se tend à être complexe pour autant enrichissant et diversifié.

Face à ce contexte foisonnant cela pourrait-il conduire à l'idée que l'homme serait peut-être en train de (ré)-inventer son universalité?

Dans le champ didactique et principalement d'un enseignement-apprentissages par les langues (ESCUDE, 2014) effectivement:

la langue est l'inférence qui porte le contenu linguistique et langagier. La langue n'est pas un fétiche mais un vecteur de compréhension, de production. Je valide ma compétence de compréhension car je construis un contenu ou un savoir-faire disciplinaire. (...)

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

De ce fait, l'apprentissage intégré permet à des élèves de renouveler leur approche de l'accès au savoir, notamment grâce à la prise en compte de compétences personnelles (langues de famille, LVR ou langue d'immigration) très souvent présentes mais aussi souvent ignorées par le lieu scolaire. Pour tous les élèves, travailler avec des langues « qui bougent » dans un même système permet d'entrer dans une autre réalité: l'altérité est normale. Ce qui est anormal, c'est la redondance autiste de formes écrites dans un français qui bien souvent n'existe pas en l'état en dehors de la classe. (ESCUDE, 2014)

Quel lien y-a-t-il entre l'altérité et le dialogue en intercompréhension, dans la situation du face à face? Le dialogue relève d'un face à face très favorable qui permet de percevoir et de mettre en relation l'altérité et l'intercompréhension. Comme nous avons pu le voir l'acteur comme apprenant en situation d'enseignement-apprentissage fait appel à son intersubjectivité qui se révèle alors à travers l'action et le dialogue – dans le dialogue tant que par le dialogue. Le dialogue invoque et révèle tant la langue que le langage et se montre comme un moyen de communication dans une perspective d'agir et d'être Acteur pluriel donc.

Il est un Dire (au sens de Heidegger, 1976) à deux ou à plusieurs qui prend racine dans le soi et permet de construire une action commune en vue d'un but qui constitue la visée du dialogue: le dialogue est une interaction qui s'appuie sur l'altérité.

La prise en compte de l'Altérité dans les approches plurielles est essentielle dans l'approche intercompréhensive, en effet, comme on a pu le voir cette approche soulève la question de contexte interculturel, d'identités linguistiques et culturelles. Il ne s'agit pas de les identifier et de les juxtaposer d'un point de vue ethnique mais d'entrer dans un processus de négociation au sein des différentes interactions socio-langagières au sein même d'une situation d'intercompréhension qui suggère indéniablement *affinités, relations, oppositions, proximités, distances, approches, compréhension* – qui permet ainsi de créer une nouvelle réalité, porteuse non pas d'une identité proposée mais d'une ouverture et la proposition d'identités nouvelles et inconnues propres à chaque individu, à chaque apprenant. Ce processus, s'inscrit dans les stratégies que l'intercompréhension permet de développer et de

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

prendre en compte mais aussi il s'intègre dans les stratégies identitaires, individuelles et collectives – afin de déconstruire le système de référence des sujets de leur propre système culturel et identitaire – ignorant le système antagoniste (BLANCHET, 2005). Ou bien, comme le prouve l'intercompréhension:

au prix d'une « fluidité identitaire » remarquable, ils adoptent des conduites d'accommodation opportunistes – et d'autre part celles qui s'efforcent de proposer une véritable régulation interculturelle entre les porteurs de cultures es différentes. (BLANCHET, 2005)

Dans les divers contextes qu'offre l'intercompréhension, ceux-ci proposent une réponse rationnelle au cloisonnement culturel, individuel et au manque de reconnaissance de l'altérité, au même titre que l'estime de soi – qui est la partie constitutive de nos dynamiques identitaires et culturelles.

P. Blanchet (2005), affirme sur le processus d'identification et la construction du sentiment de « soi »:

Un tel sentiment se construit par un processus d'identification à trois polarités: identifier autrui, s'identifier à autrui, être identifié par autrui, autrui référant ici aussi bien à un groupe de personnes qu'à un individu en tant que membre du groupe visé. (BLANCHET, 2005)

Les langues disponibles en intercompréhension jouent donc un rôle majeur non seulement parce qu'elles permettent de développer des compétences, des stratégies, des processus inter et extra-linguistiques, mais aussi, parce qu'elles rendent possible des relations entre les langues et l'Autre. Elle tient compte de leurs variations et variétés affectées de significations et de représentations identitaires culturelles fortes. L'individu, l'humain, la société produisent ses catégorisations sociales humaines identitaires et culturelles liées à un répertoire évolutif, référencé, étriqué, manipulé, conditionné par un prisme de survalorisation sociale (qu'un apprenant ou un acteur du système éducatif peut reproduire volontairement ou involontairement). Dans cette catégorisation on va alors classer « autrui » de la manière dont on le perçoit ou que l'on attribue à un certain groupe social qui vont renvoyer à des « sentiments d'appartenances » qui sont des représentations sociales, c'est-à-dire des «

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

connaissances élaborées et partagées » collectivement et empiriquement, qui relèvent autant de l'idéologie que du savoir (Moliner et alii, 2002, pp. 11-12 cité par BLANCHET, 2005). Il s'agit là d'une perception contextuelle globale, mais, cela n'implique pas l'idée qu'elles restent fixes et ne sont pas malléables et instables même si les « *les comportements et attitudes de chacun lors d'une interaction sont bel et bien partiellement corrélés aux schèmes culturels dont chacun est porteur.* » (BLANCHET, 2005).

Dans le champ didactique et principalement d'un enseignement-apprentissages *par les/en* langues (ESCUDE, 2014-2017) effectivement:

la langue est l'inférence qui porte le contenu linguistique et langagier. La langue n'est pas un fétiche mais un vecteur de compréhension, de production. Je valide ma compétence de compréhension car je construis un contenu ou un savoir-faire disciplinaire. (...)

De ce fait, l'apprentissage intégré permet à des élèves de renouveler leur approche de l'accès au savoir, notamment grâce à la prise en compte de compétences personnelles (langues de famille, LVR ou langue d'immigration) très souvent présentes mais aussi souvent ignorées par le lieu scolaire. Pour tous les élèves, travailler avec des langues « qui bougent » dans un même système permet d'entrer dans une autre réalité: l'altérité est normale. Ce qui est anormal, c'est la redondance autiste de formes écrites dans un français qui bien souvent n'existe pas en l'état en dehors de la classe. (ESCUDE, 2014-2017).

L'identité se construit dialogiquement par le discours avec autrui, entraîne une prise en compte et une validation ou non de ce qu'apporte l'Autre.

Toute « image de soi » que propose le sujet est soumise à la reconnaissance d'autrui. Reconnaissance inscrite elle aussi dans la dialectique du même et de l'autre, puisqu'elle implique qu'autrui reconnaisse la persistance de certains traits qui font l'unicité du sujet, tout en étant capable de différencier celui-ci par rapport à d'autres. (BLANCHET, 2005)

Mais le processus d'identification doit se voir comme un processus mutuel et dialogique – ce qui rend le « *sentiment de soi* » et « *d'autrui* » comme un processus spontané et de « *négociation* ». L'approche en intercompréhension par tous les concepts, les repères, les

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

approches, les appellations, permet d'identifier l'Autre par ce qu'on « *s'identifie soi-même, dans le regard de l'Autre et par rapport à l'Autre.* » (BLANCHET, 2005).

Ce processus se fait dont dans les regards et les voix de l'Autre et par rapport à l'Autre, sa voix (dans le sens d'acteur pluriel et porteur d'identités linguistique et culturelles), ses « couleurs » (dans le sens de polyphonie). L'intercompréhension offre cette opportunité nécessaire de relation entre l'UN (l'unité de soi) et l'AUTRE (unité d'autrui): on s'identifie l'un et l'autre, l'un par l'autre, « l'autre par l'un » et par une relation mutuelle. En ce sens, l'intercompréhension soulève une nouvelle dynamique, une nouvelle prise en compte, une nouvelle considération et un champ de possibilités ouvert et une telle perspective que « *la conscience de soi n'est pas une pure production individuelle, mais le résultat de l'ensemble des interactions sociales dans lesquelles l'individu est impliqué* » (Lipiansky, 1998b, p. 143 cité par BLANCHET, 2005).

L'identification et la détermination du semblable et du dissemblable met en évidence un processus au-delà de toute frontière et barrière, parce qu'elle passe par le sentiment de « Soi » et donc va se construire par le sentiment de l'existence de l'Autre. Le « *nous* » collectif au sein du groupe et au sein de l'approche intercompréhensive va prendre en considération, instituer et construire un *Autre collectif*. Et, chaque identité linguistique, culturelle, individuelle, collective est à la fois inclusive et porteur pour ceux qui la partagent. L'intercompréhension en langues apparentées et une didactique plurilingue peuvent donc conduire à une meilleure perception de Soi, des Autres et du monde qui nous entoure (GOMEZ SOUZA ET ALAS MATINS, 2012).

Ce dont témoigne avec éclat cet article: l'intercompréhension est ancrée dans nos réalités socio-langagières, dans quelconque contexte social, dans la polyphonie des Acteurs rendant possible la diversification des enseignements-apprentissages par la prise en compte de l'Autre... de ses voix, de ses couleurs, et de ses échos. (GOMEZ SOUZA ET ALAS MATINS, 2012).

BIBLIOGRAPHIE

- ALAS MARTINS S.**, 2010, L'intercompréhension des langues romanes au service de l'amélioration de l'enseignement des langues au Brésil, Synergies Brésil n° spécial 1, pp. 107-114.
- ARAÚJO M-H E SÁ, HIDALGO DOWNING R.**, 2009, Et alii, La intercomprensión en lenguas *conceitos, práticas, formação*. románicas: conceptos, prácticas, formación, 213p. Autour de la notion de responsabilité, Didier, pp13-66.
- BEACCO J.-C. et BYRAM M.**, 2007, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, 131p.
- BLANCHE-BENVENISTE C., & VALLI A.**, 1997, (coord.). L'intercompréhension: le cas des langues romanes. *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, janvier 1997.
- BLANCHE-BENVENISTE C.**, 1997 *et alii*, Eurom 4: *Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze: La Nuova Italia Editrice, Scandicci, 762 pages.
- BLANCHET P. et CHARDENET P.**, (Dirs.), 2011, Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées, Editions des archives contemporaines, Paris, France, 509p.
- BLANCHET P.**, 1998, Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère, Louvain-la-Neuve, 253p.
- BULOT, T., et BLANCHET, P.**, 2013, *Une introduction à la sociolinguistique pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*. Editions des archives contemporaines, 165p.
- CALVET, L.-J.**, 1999, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Hachette littératures, 294p.
- CALVET, L.-J.**, 2009, *Sociolinguistique*. Collection : que sais- je? Presse Universitaire Française, 128p.
- CAMBRA GINE, M.**, 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- CANDELIER M., et DE PIETRO J.-F., et alii**, 2011, Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP), Compétences et ressources, 107p.

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

CANDELIER, M., et DE PIETRO, F., 2011, Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, (Blanchet et Chardonnet dr.), pp. 261-273.

CAPUCHO, F., MARTINS A.A.P., DEGACHE, C., et alii (Eds.), 2007, Dialogos em Intercompreensão, Lisboa: Universidade Catolica Editora.

CASTELLOTTI V. et MOCHET MA. (Dirs.) et alii., 2001, Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes, Didier, 181p.

CASTELLOTTI V. et MOORE D., 2002, « Représentations sociales des langues et enseignements », dans Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Etudes de référence, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur (DGIV).

CASTELLOTTI V., PY B., (Dirs.), 2002, La notion de compétence en langue, Lyon, ENS éditions, Notions en questions n° 6, 122p.

CICUREL F., 2011, Les interactions dans l'enseignement des langues, Agir professoral et pratiques de classe, Didier, 287p.

CICUREL, F., 1994, « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues » dans Cicurel, F. ; Lebre, M. ; Petiot, G. (Dirs.). Discours d'enseignements et discours médiatiques, pour une recherche de la didacticité. Les Carnets du Cediscor 2. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle, pp93- 104.

CICUREL, F., 2005, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe » dans *Acquisition et interaction en langue étrangère*, pp145-164.

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, 2003, Promouvoir commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Strasbourg.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2007, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Divisions des Politiques Linguistiques, 185p.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, Apprentissage des langues et citoyenneté, Un cadre de référence pour les langues. Divisions des Politiques Linguistiques, 185p.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, 185p.

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

CONSEIL DE L'EUROPE, 2011-2017, CARAP Cadre de référence pour les approches plurielles [En ligne], consulté le 08 novembre 2017. URL: <http://carap.ecml.at/>.

COSTE D., 2013, « La didactique des langues entre pôles d'attraction et lignes de

COSTE D., et alii (2013). *Les languEs au cœur de l'éducation*. Éditions.

COSTE D., **MOORE D.**, et alii, 20092, Compétence plurilingue et pluriculturelle, Vers un.

CUCHE D., 2010, La notion de culture dans les sciences sociales, Paris: la Découverte, 157p.

CUQ JP. et **GRUCA I.**, 2005, Cours de didactique du français langue étrangère et

DABENE L., **DEGACHE C.**, 1996, (éd.). Comprendre des langues voisines. *ELA Revue de didactologie des langues-cultures*, n°104. Paris: Didier.

DAHLET P., 2009, Le Brésil entre ses langues : relances du français, *Synergies Brésil* n° 7, pp. 169-175.

DAUNAY B., **REUTER Y** et **SCHNEUWHY B.**, 2011, *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Presses Universitaire de Namur. 275p.

DEGACHE C. et **GARBARINO S.** (Ed.), 2012, *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France). Divisions des Politiques Linguistiques, 130p.

DOYE P., 2005, « L'intercompréhension », *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Division des politiques linguistiques. Conseil de l'Europe Strasbourg. Consulté le 30/04/2016, disponible en ligne [[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic /Source/DoyeFR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf)].

ESCUDE P., « De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe », *Tréma* [En ligne], 42 | 2014, mis en ligne le 16 juin 2015, consulté le 07 novembre 2017. URL : <http://trema.revues.org/3187>; DOI: 10.4000/trema.3187

ESCUDE P., « De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe », *Tréma* [En ligne], 42 | 2014, mis en ligne le 16 juin 2015, consulté le 07 novembre 2017. URL : <http://trema.revues.org/3187>; DOI: 10.4000/trema.3187

ESCUDE P., « De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe », *Tréma* [En ligne], 42 | 2014, mis en ligne le 16 juin 2015, consulté le 07 novembre 2017. URL : <http://trema.revues.org/3187>; DOI: 10.4000/trema.3187

ESCUDE P., **JANNIN P.**, 2010, L'intercompréhension clé du plurilinguisme, © CLE International, Paris, 2010, 122p.

FONSECA, M., 2012, *Apprendre par le plurilinguisme : exploration du carrefour entre intercompréhension en langues romanes et enseignement bilingue*. Dans Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France).

fracture », dans BEACCO J.-C., 2013, *Ethique et politique en didactique des langues*.

GAGNE, R.M., 1975, *The conditions of learning*. London and New York: Holt, Rinehart and Wiston.

GAJO, L. « Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématique, opacité, densité » dans *Education et sociétés plurilingues*, n°20. 2006. pp75-87.

GALISSON, R., 1979, *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris: Hachette.

GOFFMAN, E. 1974, *Les rites d'interaction*, Les Editions de Minuit. n°230. 202p.

GOMEZ SOUZA, R. et ALAS MARTINS, S., 2012, *Língua materna e Plurilinguismo: percursos e resultados da inserção curricular da intercompreensão em uma escola brasileira*. Dans Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012*.

GRANDGEORGE M., PGUNIERE-SAAVEDRA F., LE PEVEDIC B., 2015 *Interactions et Intercompréhension: une approche comparative: Homme-Homme, Animal-Homme-Machine et Homme-Machine*, EME Editions, 302p. guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Strasbourg.

HAGEGE C., 2000, *Halte à la mort des langues*, Editions Odile Jacob, 371p.

HYMES D., 1991, *Vers la compétence de communication*, Didier, 219p.

JODELET D. (Dir.), 1997, *Les représentations sociales*, Sociologie d'aujourd'hui, 447p.

JONNAERT P. et VANDER BORGHT C., 1999, *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck-Université, 431p.

JONNAERT, P. et VANDER BORGHT, C., 1999, *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles: De Boeck-Université. 431p.

MOORE D., (Coord.), 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Références, modèles, données et méthode. Paris, Coll. Crédif-Essais, Didier, 181p.

MOREAU M-L., 1997, *Sociolinguistique: concepts de base*, Mardaga, Bruxelles, 312p.

PORQUIER R., PY B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*, Didier, Paris, 122p.

Revista Metalinguagens, v.4., n.2, p. 31 - 81, Marie-Bathilde Blondet VARANGOT

- POTHIER B.**, 2009, *Langue, langage, et interactions culturelles*, Paris: L'Harmattan, 214p.
- PY B. et CASTELLOTTI V.**, 2002, *La notion de compétence en langue*, ENS éditions, 123p.
- RONCIERE J.**, 2004, *Le maître ignorant, Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, Poche, 233p.
- RONJAT J.**, 1913, *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*. Mâcon: Protat frères.
- RONJAT J.**, 2013, *Le Développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, [Paris: Honoré Champion, 1913] Peter Lang, 2013, édition de Pierre Escudé.
- SAUSSURE, 1916, Cours de linguistique générale Payot, 318p.**
- SECA J.-M.**, 2001², *Les représentations sociales*, Armand Colin, 191p, Seconde: Presses universitaires de Grenoble, 452p.
- TABOURET-KELLER A.**, 2011, *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*. Limoges : Lambert-Lucas. vivantes: études préparatoires, Divisions des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 49p.
- ZARATE G., LEVY D., KRAMSCH C.**, 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Editions des archives contemporaines, 440p.

APROXIMAÇÃO PLURAL DE IDIOMAS E CULTURAS TENDO EM CONTA O OUTRO ATOR

RESUMO: Este artigo tem como propósito revelar o que chamamos hoje de « *les approches plurielles* » ('abordagens plurais') ou especificamente *a Intercompreensão em línguas românicas* – O que motiva sua utilização? O que a compõe? Quais são os seus atores? A noção de abordagens plurais na didática das línguas e das culturas está associada ao campo da didática do plurilinguismo e adquire, cada vez mais, uma visibilidade forte nos contextos educativos e na didática das línguas e das culturas. Como conceber essa abordagem além do Outro como Ator Plural e desenvolver contextos que ultrapassem o universo didático? Este artigo concentra-se em três aspetos principais: (1) interrogar as abordagens plurais como tal, seus contornos, suas noções, especificidades, adaptações, variações e articulações; (2) destacar o continuum linguístico, as competências desenvolvidas e oferecer caminhos para a reflexão; (3) Considerar os sujeitos como Atores Plurais.

PALAVRAS-CHAVES: Abordagens plurais, Competências plurilíngues e culturais, Intercompreensão, Didática das línguas e das culturas.

Envio: Outubro/2017

Aceito: Novembro/2017