

L'intercompréhension (IC) : Des fondements d'une didactique
de langues en contact aux interactions plurilingues
sur la plateforme Miriadi /
*Intercompreensão (IC): dos fundamentos de uma didática
de línguas em contato às interações plurilíngues
na plataforma Miriadi*

*Claudine Franchon**

Linguiste de formation, enseignant-chercheur/Maître de conférences hors classe à l'université de Brasília au sein du Département de Langues Etrangères et Traduction.

 <https://orcid.org/0000-0002-3622-8192>

Reçu en: 20 septembre 2021. **Approuvé en:** 27 septembre 2021.

Comment citer cet article:

FRANCHON, Claudine. L'intercompréhension (IC) : Des fondements d'une didactique de langues en contact aux interactions plurilingues sur la plateforme Miriadi. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 10, n. Spécial, p. 148-164, nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10022507>

RÉSUMÉ

Au début des années 1990 naissait un nouveau champ didactique résolument plurilingue et européen, celui de l'intercompréhension. Depuis, lieux et produits de formation et de recherche se sont multipliés (Galatea, Galanet, Galapro, Eurocomcenter, Redinter, Miriadi...). Si dans la première phase de son développement, toute une série de définitions ont surgi sans que l'on parvienne à s'accorder sur une formule optimale permettant d'en saisir les éléments essentiels, la plupart des spécialistes de l'intercompréhension s'accordent aujourd'hui sur une définition du concept dont le dénominateur commun est que l'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre. Cette définition permet de clarifier deux points : l'intercompréhension inclut la communication tant orale qu'écrite et exclut l'utilisation active de la langue étrangère. Cet article aura pour objectif de montrer à travers l'analyse qualitative de corpus extraits de la plateforme Miriadi, qui permet de générer un espace de formation adapté à son public, comment les principes fondateurs et la méthodologie de cette nouvelle approche à l'éducation plurilingue sont mis en pratique dans les échanges en ligne.

MOTS-CLÉS : Intercompréhension ; Didactique du plurilinguisme ; Plateforme collaborative Miriadi ; Interactions plurilingues ; Co-construction.

RESUMO

No início dos anos 90, nascia um novo campo didático resolutamente plurilíngue e europeu, o da intercompreensão. Desde então, espaços e produtos de formação e de pesquisa se multiplicaram (Galatea, Galanet, Galapro,

*

 claudine_unb@yahoo.fr

Eurocomcenter, Redinter, Miriadi...). Se na primeira fase de seu desenvolvimento várias definições surgiram sem que conseguíssemos entrar em acordo sobre uma fórmula ideal para aproveitar seus elementos essenciais, a maioria dos especialistas da intercompreensão concordam, hoje, sobre uma definição do conceito cujo denominador comum é que a intercompreensão é uma forma de comunicação na qual cada pessoa se expressa em sua própria língua e entende a do outro. Essa definição permite esclarecer dois pontos: a intercompreensão inclui comunicação tanto oral como escrita e exclui o uso ativo da língua estrangeira. Este artigo tem como objetivo mostrar, através da análise qualitativa de corpus extraídos da plataforma Miriadi, o que permite criar um espaço de formação adaptado ao seu público, como os princípios fundadores e a metodologia desta nova abordagem para a educação plurilíngue são colocadas em prática em interações on-line.

PALAVRAS-CHAVE: Intercompreensão; Didática do plurilinguismo; Plataforma colaborativa Miriadi; Interações plurilíngues; Co-construção.

1 Introduction

Dans les années 90, une nouvelle approche est apparue dans le paysage didactique des langues impliquant plusieurs équipes de chercheurs européens qui ont eu à cœur d'élaborer des matériaux visant un apprentissage décloisonné des langues, soit l'intégration des langues entre elles et ce, en didactisant les contacts de langues.

L'intercompréhension (IC) a œuvré pour la réalisation d'un espace plurilingue et pluriculturel en se basant sur la diversité comme alternative à une seule langue de communication et a fait émerger les problématiques liées aux statuts des langues, aux valeurs et aux représentations qui y sont associées.

La richesse des approches et des méthodes, les plateformes, les lieux et la diversité des publics ont permis de circuler dans un espace vaste de langues de même famille sur lesquelles le travail de repérage et de comparaison par l'apprenant (manipulation des formes et négociation des observations) va induire une autre approche des langues, fondée sur l'exploitation des ressemblances et transparences entre les idiomes. Aussi, pour comprendre un texte dans une langue cible, les locuteurs d'un même groupe linguistique disposeront déjà de nombreuses clefs pour l'apprentissage au niveau lexical, phonologique, morphologique et syntaxique auxquelles s'ajouteront les indices discursifs, textuels ou culturels liés à une communauté linguistico-culturelle déterminée (de tels éléments sont fréquemment ignorés du fait que la parenté linguistique est généralement perçue comme un problème au lieu d'être envisagée comme une ressource).

Ces dimensions tant linguistiques que sociolinguistiques ont été abordées lors du XXII Congrès Brésilien des Professeurs de Français en octobre 2019 dans le cadre de deux symposiums thématiques dédiés aux approches intercompréhensives. Nous nous proposons

d'aborder ici l'intercompréhension dans ses dimensions discursives et interactives en nous focalisant sur la session de formation intitulée 2019.2-B_SCUOLA.IC survenue sur la plateforme Miriadi (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance).

2 L'IC, un nouveau champ de la didactique du plurilinguisme

2.1 Rappel des principes fondateurs de l'IC

Qu'est-ce que l'intercompréhension et que recouvre-t-elle ? Si ce terme est souvent associé au phénomène observé lorsque deux personnes communiquent entre elles en gardant leur propre langue autrement dit le processus de compréhension réciproque entre locuteurs de langues différentes comme nous l'avons mentionné plus haut, il convient de retenir la définition qu'en donne ESCUDÉ (2014, p. 46) qui conçoit l'intercompréhension en lien avec 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), peut être définie comme un espace ouvert en construction entre des variations constitutives et une normalisation nécessaire ». Cette définition induit le principe de tension emprunté à Saussure : « C'est du reste cette tension qui définit, selon Saussure, le fonctionnement de toute langue. *Les Cours de linguistique générale* décrivent ainsi la tension dynamique entre « esprit de clocher », ou dialectisation, fragmentation, et « force d'intercourse », ou esprit de normalisation, de fusion (SAUSSURE, 1916, p. 281). Par ailleurs, ESCUDÉ mentionne également la contribution du linguiste français Jules Ronjat, relecteur des *Cours*, qui a lui-même le premier inventé et conceptualisé le terme d'*intercompréhension*, décrivant ce champ disciplinaire de la sorte :

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 un mot, ou à changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris. (RONJAT, 1913, p. 13).

Poursuivant le cadrage de ce concept dans le domaine de la didactique des langues, nous citerons JAMET (2010) selon laquelle :

L'intercompréhension est une compétence développée en prenant appui sur les ressemblances entre langues généralement voisines génétiquement pour faciliter le processus d'apprentissage de la compréhension de celles-ci. Les stratégies utilisées pour la construction du sens au moment de la lecture ou de l'écoute d'une langue étrangère impliquent une activité cognitive de type métalinguistique (prise de conscience des zones de transparence formelles et de signifiés), méta-pragmatique (utilisation des connaissances acquises en LM pour savoir quels besoins langagiers correspondent à une situation déterminée) et métaculturelle (connaissance encyclopédique du monde) en activant des stratégies inférentielles. (JAMET, 2010, p. 16)

Ces premières observations posent le cadre général de l'intercompréhension qui va mettre l'apprenant devant une réalité de langues qui fonctionnent en famille, dans un système à la fois cohérent et ouvert à l'inverse d'une conception des langues « considérées entre elles de manière tubulaire, étanche et verticale, à l'égal des rapports entre nations » (ESCUDÉ, 2014, p. 47). Ce trait permet d'envisager l'intercompréhension comme continuum. Cette notion est reprise par les concepteurs et auteurs de méthodes. Ainsi, dans l'introduction de la méthode *EuRom 5*, peut-on lire

La didactique de l'intercompréhension ne se pose pas comme alternative à l'apprentissage de toutes les habiletés linguistiques dans une ou plusieurs langues. Elle représente cependant une intéressante approche plurilingue à l'apprentissage de la langue, ainsi qu'une pratique didactique pour le développement de la connaissance linguistique. Elle valorise également toutes les langues, en parfaite adéquation avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR). Le CECR souligne en effet, et à plusieurs reprises, que les langues ne doivent pas être organisées dans des compartiments étanches ni être apprises isolément. Par « plurilinguisme », il entend la mise en perspective des divers répertoires linguistiques ; ce qui n'implique pas nécessairement la complète maîtrise de toutes les habiletés. [...] Du point de vue des compétences générales, l'intercompréhension défend la transversalité des apprentissages et exploite les connaissances déjà présentes. L'exploitation de la parenté linguistique d'un côté et la visée des compétences partielles de l'autre permettent de tracer une perspective transversale. Il est extrêmement facile et fructueux d'étendre cette méthodologie à plusieurs langues d'une même famille et même de les viser toutes. L'étude parallèle de plusieurs langues, même non approfondie, apporte un enrichissement linguistique, cognitif, culturel et humain extrêmement stimulant, [...]. *EuRom 5* (2011, p. 7).

Par ailleurs, ANQUETIL et DE CARLO soulignent que la démarche intercompréhensive du fait de son caractère transversal (focus sur des aires de familles linguistiques) et de sa caractéristique supranationale vs tradition nationale, va induire

La coopération d'acteurs issus de différentes communautés linguistiques et traditions éducatives sur des intérêts communs pour développer la communication qui ne passe pas par une lingua franca internationale. Toutefois, ceci n'exclut pas que les acteurs abordent la tâche commune avec un bagage de culture pédagogique situé et des intérêts professionnels contextuels à leurs lieux d'insertion. Ainsi, pour affronter le problème du rapport entre les disciplines et la didactique de l'IC, allons-nous recourir à un modèle issu de la Didactologie des Langues-Cultures tel que l'a théorisé Robert Galisson. Car même si l'activité de l'agent en IC se déploie à un niveau international, le chercheur parle toujours d'un lieu qui est celui de sa formation personnelle : l'école de pensée de Galisson continue de nous (auteures de cet article) fournir une base épistémologique d'où penser la discipline de l'IC [...]. (ANQUETIL ; DE CARLO, 2014, p.8-9)

2.2 Les disciplines contributives pour la didactique de l'IC

La pratique de l'IC requiert et promeut des capacités d'observation et de réflexion sur le langage et les langues. Comme nous l'avons vu antérieurement, l'IC est une démarche qui peut s'appliquer à toutes les langues, cependant les processus d'inférence s'activent surtout à partir de ressemblances qui existent entre les langues d'un même groupe. Et ce faisant, une connaissance de quelques particularités des langues présentes dans la situation de communication, de leur histoire et de leurs liens facilite l'appréhension de la pluralité (Miriadi).

Il est instructif pour parfaire le cadre de réflexion dans lequel s'insère notre contribution de se référer à nouveau aux travaux de ANQUETIL et DE CARLO qui listent les disciplines qui contribuent à construire la didactique de l'IC. A ce propos, ces chercheuses rappellent que

Pour les compétences linguistiques (compréhension écrite et orale en langues voisines), diverses branches de la linguistique descriptive sont mobilisées en approche comparée, en particulier en linguistique structurale pour l'étude des correspondances phonétiques, graphiques, morpho-syntaxiques et lexicales entre les langues voisines. Les recherches les plus récentes se focalisent aussi sur la formation de compétences stratégiques qui constituent un étayage puissant pour les compétences linguistiques. La linguistique du texte et du discours fournissent des éléments sur la cohésion et la cohérence textuelle, sur les modalisations du discours et les procédés rhétoriques. [...] . Une deuxième source disciplinaire est ici la sémiotique textuelle qui fournit des indications à une didactique qui promeut la construction d'hypothèses et l'exercice des procédures d'inférence. Avec le passage d'une intercompréhension textuelle à une intercommunication, les

compétences interactives ont pris une importance majeure en IC : médiation linguistique et culturelle, accommodation de sa propre production en langue maternelle pour la communication plurilingue [...]. (ANQUETIL ; DE CARLO, 2014, p. 11).

La didactique de l'intercompréhension va donc requérir un travail de repérage organisé afin de mettre à distance et de systématiser des éléments communs à toutes les langues (au système) et des éléments spécifiques (à chaque langue). Il renvoie au parallélisme syntaxique d'une formation, aux formes récurrentes, aux paradigmes parallèles (deux/dos/dois – fils/fills/filhs/filhos/hijos). Ces éléments seront privilégiés et repérés par l'apprenant, le conduisant à identifier les premières clefs de compréhension de langues étiquetées *étrangères* mais qui, selon le principe des *ponts* autrement dit de la (re)connaissance des récurrences régulières de langue à langue (offrant des savoirs opérationnels non systématiques mais pragmatiques) lui deviendront familières. Ce principe de la pratique du repérage linguistique récurrent qui renvoie à la prédictibilité s'avère un élément essentiel pour pallier l'insécurité linguistique. .

Rappelons, en dernier lieu, que le didacticien dans le cadre d'une démarche intercompréhensive prendra également appui sur la traductologie, sur les études en communication non verbale et en communication interculturelle.

3 De l'analyse des interactions à la didactique des langues-cultures

Abordons à présent la question cruciale des apports de l'analyse des interactions à la didactique des langues-cultures afin d'établir dans quelle mesure ces deux domaines peuvent s'enrichir et permettre ainsi de construire une réflexion fructueuse sur le contact de langues et la dimension plurilingue du langage.

3.1 De l'action à l'inter-action ...

BANGE (1992, p. 13) donne de l'action la définition suivante : « un processus qui se subordonne à un but (conscient), à la représentation du résultat à obtenir. Les actions permettent d'atteindre des buts intermédiaires dont la réalisation s'inscrit dans le cadre de l'activité. En dehors de son aspect intentionnel (ce qui doit être réalisé), l'action a également un aspect opérationnel (comment cela doit être réalisé).» Cette affirmation nous conduit à considérer les

productions langagières dans leur complexité et leur naturalité, ce dont témoigne FILLIETAZ (2004) lorsqu'il prône « l'abandon d'une vision idéaliste de la communication et la prise en considération de la nature complexe des rapports qui se tissent entre les conduites humaines et les situations d'action dans lesquelles elles prennent sens. » (FILLIETAZ, 2004, p. 10).

Ces observations liminaires font écho au tournant actionnel dans lequel la didactique des langues va s'inscrire durablement, associant l'apprenant à un acteur social. Dans cet ordre d'idée, PUREN (2009) désigne cette nouvelle perspective actionnelle sous le nom de « perspective de l'agir social ». Selon ce dernier

tous les nouveaux concepts-clés - compétence, contexte, texte, domaine et stratégie - sont définis par rapport à des termes appartenant à un même champ sémantique : acte, actionnel, acteur, activité, agir, opération, tâche... (PUREN, 2009, p.3)

Cette pédagogie des compétences va imposer à l'apprenant un comportement global en l'occurrence une tâche une tâche qui selon les auteurs du CECRL a valeur de tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé et abouti . Le concept central de tâche est repris par DA COSTA qui déclare que

Par rapport aux exercices traditionnels centrés prioritairement sur des acquisitions linguistiques de vocabulaire et syntaxe, la tâche s'inscrit dans un cadre qui permet à l'apprenant d'être confronté à une activité contextualisée (par un lieu, une situation-problème, un objectif à atteindre...). Et cet effort de contextualisation de la tâche conforte notre thèse selon laquelle la perspective actionnelle est une forme de socialisation linguistique. (DA COSTA, 2010, p.4).

Comme nous le constatons, l'impact du contexte sur les activités langagières autrement dit l'environnement dans lequel émerge la communication, conduira à prendre en compte les composantes pragmatiques et sociolinguistiques.

Il convient de mentionner les recherches approfondies de MANOÏLOV et OURSEL (2019) qui dans le cadre de leurs travaux sur les interactions, déplorent que « les questions de recherche s'orientent malgré tout le plus souvent vers une meilleure compréhension du sens du texte plutôt que vers une description de l'action, de l'activité ou de la situation dans laquelle il émerge et qu'il participe à faire évoluer. » ce qui amène ces chercheurs à affirmer que « L'interaction n'est pas pensée à ses débuts comme un domaine défini mais davantage comme

la rencontre de deux actions, d'où la raison de ce jeu typographique : inter-action.». Ils poursuivent en soulignant que l'inter-action

se réalise dans les relations interpersonnelles que les interlocuteurs établissent pour atteindre des objectifs, eux-mêmes négociés au travers de procédures co-construites. Pour toucher son but, le locuteur doit engager des actions qui seront interprétées par son interlocuteur qui doit, dans le même temps, répondre aux actions du locuteur. Il s'agit donc ici d'actions sociales qui impliquent l'intervention et la prise en compte de partenaires, et qui sont situées dans des activités, dans des temps, dans des cultures et dans des lieux qui les impactent et qui sont impactés par elles. (MANOÏLOV ; OURSEL, 2019, p. ?).

3.2 *L'interaction et le cadre interactif*

Rappelons que VION définit l'interaction comme « toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. À ce titre, il [ce terme] couvre aussi bien les échanges conversationnels que les transactions financières, les jeux amoureux que les matches de boxe. » (1992 [2000] : 17). N'importe quelle situation dans laquelle deux agents ou plus procèdent à des actions qui les influencent mutuellement est par conséquent une situation d'interaction. De plus, ce dernier (1996) distingue dans l'interaction verbale deux objets en interrelation constante que sont la relation sociale et la relation interlocutive qu'il définit comme suit :

La relation sociale correspond à la reconnaissance, par les sujets, du cadre dans lequel se déroule leurs échanges, de la façon qu'ils ont de se positionner l'un vis-à-vis de l'autre et de conduire leurs activités langagières. Tout en relevant d'un ordre de phénomène plus large que le langage, cette relation s'actualise et se donne à voir dans la manière de gérer le discours, qu'il s'agisse des modes de circulation de la parole ou des modes de verbalisation. Paradoxalement, cette relation ne peut se construire qu'avec la mise en place des contenus de sorte qu'elle est aussi en partie définie par l'attitude adoptée vis-à-vis de ces contenus. Ainsi, tel choix lexical permettrait-il au sujet de se positionner, ou non, en expert et, de facto, d'initier tel ou tel type de positionnement. La relation sociale contractée lors de la communication est donc, à la fois, extérieure et subordonnée au langage.

La relation interlocutive est, quant à elle, une relation construite dans et par l'activité langagière. Si la relation sociale semble concerner prioritairement la sociolinguistique, la relation interlocutive concerne directement la linguistique. En fonction du postulat selon lequel les interlocuteurs laissent des traces de leur présence et de leurs activités au sein des messages qu'ils échangent (théories de l'énonciation) et du concept d'*accountability* des ethnométhodologues, les sujets sont amenés à construire un ordre qui n'est ni isomorphe, ni subordonné à celui impliqué par la relation sociale. Ces deux

ordres ne sont cependant pas autonomes : ils dépendent l'un de l'autre sans jamais se trouver, l'un vis-à-vis de l'autre, dans une relation unidirectionnelle de subordination. Une telle attitude conduit à postuler que, si l'ordre social préexiste à toute interaction particulière, la mise en œuvre de la relation sociale, dans la mesure où elle s'articule à une relation interlocutive, entraîne une production et non une simple reproduction du social. (VION, 1996, p.21-22)

Comme le rappelle MANOÏLOV et OURSEL (2019), la co-construction sera une des caractéristiques des échanges verbaux. Elle pourra être décrite comme la « joint creation of form, interpretation, stance, action, activity, identity, institution, skill, ideology, emotion, or other culturally meaningful reality » (Jacoby & Ochs 1995, p. 171). Cette composante s'avère également essentielle pour Arditty et Vasseur (1999) lesquels formulent que

Même l'adulte qui communique dans la langue de l'autre doit mettre en relation des éléments linguistiques, des objets de discours, et des situations d'échange pour accomplir des tâches discursives précises. Il élabore donc de nouvelles pratiques langagières. Cela implique la possibilité d'autres focalisations, sur le cadre participatif [...] sur la tâche à accomplir [...], sur la relation qui s'instaure [...], sur la valeur argumentative des énoncés, sur le caractère sérieux ou ludique de ce qui se dit ... C'est au cœur de ces pratiques que se forge la langue. On ne peut détacher la langue de ce que les locuteurs en font, et surtout de ce qu'ils en font dans les échanges avec l'autre, en reprenant et modifiant les paroles de l'autre, pour se comprendre, et accomplir la tâche collective. (ARDITTY ; VASSEUR, 1999, p. 13).

En relation avec les propos de ARDITTY et VASSEUR sur la dynamique discursive, MANOÏLOV et OURSEL (2019) observent que

[...] l'objet des approches interactionnistes est la façon dont le discours se construit et particulièrement la dynamique qui s'instaure et génère constamment des (ré)interprétations et des (re)catégorisations : les interactants échangent dans des situations tout à fait concrètes afin d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés : maintenir ou faire évoluer l'état du monde (Vanderveken, 1990). La réussite de l'activité dépend de la capacité des interactants à co-agir et à co-construire des interprétations compatibles avec la situation d'interlocution, grâce au langage entre autres. Les manifestations verbales et non-verbales de cette co-construction sont la partie visible, « observable » diront les chercheurs, de l'intersubjectivité qui émerge dans l'interaction. (MANOÏLOV ; OURSEL, 2019).

Quant au concept d'intersubjectivité, autre composante capitale en termes d'interactions verbales, l'on peut en relever l'incidence dans la mesure où elle va induire chez les inter-actants

une attention et des intentions orientées vers le même objet : a) les interactants, locuteur et interlocuteur(s), sont engagés dans la situation de communication ; b) cet engagement est orienté dans une direction commune autrement dit une orientation commune ; c) cette direction peut faire (ou avoir fait) l'objet d'une négociation entre les inter-actants co-conscients de cette orientation commune. Plus schématiquement, OURSEL (2013) considère trois traits principaux de l'intersubjectivité :

- L'attention des interactants est orientée dans une direction commune ;
- Les interactants ont chacun conscience que leur attention est orientée dans la même direction que celle de l'autre et que cet état est réciproque ;
- Les interactants prennent en compte l'expérience de l'autre (telle qu'ils la perçoivent) pour faire évoluer leur attention et leur perception de l'attention de l'autre afin de maintenir une attention commune et afin de construire des interprétations qu'ils pensent acceptables et dont ils évalueront la compatibilité, pour parvenir à un accord sur le sens à donner à la situation dont il est question.

Autre concept-clef dont il faudra tenir compte dans le cadre d'une réflexion théorique sur la dimension interactionnelle (constitue le propre de nos interactions humaines), le « cerveau social » procédant des neurosciences . Ce concept, comme organe social, va permettre de formaliser les liens entre cognition et interaction.

Ce concept est au centre : dans l'interaction, nous élaborons des hypothèses sur la pensée de l'autre, c'est-à-dire que nous anticipons et analysons les connaissances de l'autre pour construire notre discours en fonction de l'autre. » (MANOÏLOV ; OURSEL, 2019).

4 Terrain de recherche

4.1 Réseau Miriadi

Ce réseau international réunit des chercheurs, des enseignants ainsi que d'autres acteurs, tous intéressés par l'intercompréhension, et particulièrement l'intercompréhension en ligne. Certains d'entre eux ont participé à d'autres projets européens tels que Galatea, Galanet, Galapro, Redinter, etc. Le projet Miriadi (2012-2015) a rassemblé une constellation de chercheurs-enseignants pour la réalisation du portail Miriadi dédié à l'intercompréhension en ligne et en réseau de groupes.

Ce réseau a pour vocation principale de mettre en relation des personnes désireuses de mutualiser leurs ressources et leur savoir, et de mener ensemble de nouvelles actions, qu'il s'agisse d'action de recherche, des formations de leurs publics s'ils sont formateurs, ou de projets subventionnés ou non, pour la création de nouveaux matériels pédagogiques plurilingues, ou de nouveaux sites Internet, aussi bien que l'amélioration du site existant.

Rappelons brièvement que le réseau est géré, animé, coordonné, par une association : l'APICAD (Association internationale pour la promotion de l'intercompréhension à distance) qui se situe clairement dans le domaine du plurilinguisme et revendique une égale dignité pour toutes les langues. Le but de cette association est de gérer le réseau Miriadi et le portail Web Miriadi, tout en animant le réseau Miriadi et en organisant des formations à l'intercompréhension en ligne et en réseaux de groupes (www.miriadi.net).

4.2 Qu'est-ce qu'une session de formation Miriadi ?

Le mot "session" a été adopté pour désigner un temps de formation variable mais d'environ 12 semaines le plus souvent. Pendant ces formations, les participants sont regroupés en équipes locales puis en groupes de travail et ils échangent en intercompréhension, pour construire ensemble une publication plurilingue et atteindre des objectifs d'apprentissage.

Il s'agit de travailler, d'une façon de plus en plus consciente, à une éducation en langues qui se comprend comme un espace de transformation, de développement humain et de construction d'un Bien Commun collectif soit « une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langues romanes qu'il connaît, développant ainsi à différents niveaux la connaissance de ces langues » (www.galanet.eu).

Comme le fait observer Degache qui met en lumière l'effort des interlocuteurs dans ce cadre dialogique spécifique où l'enjeu majeur devient la construction d'un territoire de parole partagée, le dynamisme scientifique de la reconfiguration conceptuelle de l'intercompréhension en ligne peut se résumer ainsi : « une forme de communication plurilingue où chacun s'efforce de comprendre la langue de l'autre et s'emploie à se faire comprendre » (2009, p. 85).

S'inscrivant dans une approche interactionniste, la formation à l'intercompréhension proposée sur la plateforme Miriadi se fait par la pratique de l'intercompréhension. En ce sens, le scénario de formation place les sujets dans des situations plurilingues et interculturelles de travail

collaboratif, tout en leur demandant de co-agir ensemble, en ayant en vue la planification, la réalisation et l'évaluation d'un projet de travail original (produit fini), négocié au sein de chaque groupe de travail (GT) dans des interactions et débats où les sujets mettent à l'épreuve leurs conceptions, croyances et représentations par rapport au rôle de l'intercompréhension dans l'éducation linguistique.

4.3 Profil de la session de formation SCUOLA.IC

Dans le cadre de notre communication, nous présenterons la session de formation *2019.2-B_SCUOLA.IC* qui s'est tenue du 26 septembre au 20 décembre 2019 sur l'espace de formation du portail Miriadi (plateforme collaborative plurilingue cf. supra). Cette formation à l'IC, destinée plus particulièrement aux enseignants (créneau formateur de formateurs), comprend 5 phases, permettant aux participants d'interagir dans un espace virtuel, selon un scénario pédagogique qui vise à accroître la capacité de compréhension (compétences partielles afin d'accéder plus rapidement à la compétence de compréhension qu'à celle de production également dans le cas de langues non parentes). Il est important de détacher que le principe proposé par Miriadi est fondé sur une réorganisation des équipes institutionnelles initiales (le plus souvent à base locale) en groupes de travail (GT) rassemblant par conséquent des formés issus d'horizons géographiques divers.

La formation comprend 5 phases : Phase 1 : *Conosciamoci !* ; Phase 2 : *Scegliamo una tema* ; Phase 3 : *Lavoriamo in gruppo* ; Phase 4 : *Pubblichiamo* ; Phase 5 : *Bilancio finale*. Comme nous l'observons, il s'agira, au gré de la succession des phases de la formation à l'IC et par l'IC, de construire un parcours qui après la phase initiale de présentation mutuelle (biographie linguistique, professionnelle, motivations, etc.), va s'orienter sur l'organisation et l'exploitation de la problématique choisie et sur l'élaboration d'une méthodologie de travail, puis surgira la mise en œuvre du plan de travail en vue de la réalisation du produit final (pour chaque GT constitué). Survendra ensuite la publication en ligne des travaux respectifs des GT. L'ultime phase sera dévolue au bilan sous la forme d'une évaluation finale (auto-évaluation et évaluations croisées).

La session de formation *2019.2-B_SCUOLA.IC* est constituée de 6 GT dont les thématiques de travail co-laboratif sont les suivantes : GT1- l'intercompréhension et la motivation ; GT2 - IC en classe et les représentations ; GT3 - IC na aula de língua materna ; GT4 - IC con l'inglese ? ; GT5 - quale inserimento per l'IC ? ; GT6 - Quali attività per i corsi di IC ?

4.4 *Analyse qualitative des données extraites des forums de la formation (corpus 1 et corpus 2)*

En examinant les interactions plurilingues (Annexe 1) autrement dit les langues que maîtrisent et partagent les locuteurs engagés dans l'échange lors de la phase 1, nous observons les principes organisateurs suivants :

- Plurilinguisme / le scénario de formation soutient et stimule la présence de plusieurs langues, avec pour certains messages postés la présence de l'alternance codique/code-switching qui survient majoritairement dans le cadre des formules ritualisées, les formules d'appel ou de clôture du discours mais pas seulement. Pourquoi passer d'un code à un autre ? Nous constatons que ces marques transcodiques remplissent essentiellement une fonction phatique. Le recours ponctuel à la langue de l'autre s'inscrit aussi dans le fait d'ajuster sa production aux compétences réceptives du destinataire. Ceci nous conduit à souligner que dans les situations plurilingues reconnues comme telles (c'est le cas ici), il existe une hiérarchie du choix des langues fondée sur des nécessités instrumentales d'ordre pragmatique qui relèvent autant de l'efficacité que de l'affect, qui met en évidence un enjeu interne aux compétences variables dans chaque langue potentielle et un enjeu d'alternances ;
- Diversification / la configuration de la plateforme permet de répondre aux projets personnels et communs des participants avec l'accès à des outils et ressources en IC ; ?
- Connaissance professionnelle / nous identifions une approche co-réflexive de la formation du point de vue de la connaissance qui prend comme point de départ la connaissance professionnelle des sujets où le rôle de l'autre et son regard critique devient ici fondamental, l'on coconstruit ensemble sur le plan de la didactique des langues ;
- Diffusion / l'idée de répercussion des principes et approches de travail, émerge de manière soutenue et critique, dans des contextes d'éducation linguistique divers. Les interventions dans ce forum nous montrent que ces répercussions deviennent, d'ores et déjà, des effets de la formation.

Par ailleurs, en parcourant les interactions (contenu des interactions), l'on note :

- Le vœu de construire un espace curriculaire d'intégration plurilingue ;
- Une identité linguistique en (re)construction avec le vœu explicite d'enrichir son

répertoire linguistique et communicatif ;

- Un processus de formation induisant l'idée de collaboration, d'un espace de co-construction du savoir ;
- Un espace de construction de produits à appliquer facilement dans des contextes éducatifs ;
- La recherche d'un répertoire pédagogique et didactique (l'IC est perçue comme mobilisatrice de différentes dimensions de la connaissance professionnelle). Le questionnement sur les pratiques de classe est une constante dans la perspective d'un travail en lien avec les élèves. Focus sur une connaissance plus grande de pistes de type pédagogique-didactique ;
- La langue comme objet d'apprentissage se décomplexifie pour les formés (l'IC permet de mieux comprendre comment les systèmes linguistiques s'organisent (cf transparence linguistique et continuum). Une fois que les langues se trouvent en contact, des corrélations apparaissent de façon évidente ;
- Prise en compte de la pauvreté de l'offre linguistique dans le système éducatif/scolaire ancré dans un contexte social difficile (affirmation du potentiel de l'IC pour ouvrir sur la diversité culturelle, offrir un curricula de qualité, question du curricula plurilingue, focus sur l'importance du plurilinguisme comme fenêtre sur le monde, l'IC favorise l'enrichissement et la construction pluriculturelle, valoriser les langues comme composantes formatives, constat d'ordre didactique et politique, valorisation institutionnelle des langues). ;
- Émergence du rôle d'expert chez certains participants (une grande capacité à expliciter ce qui arrive dans une situation d'intercompréhension, en identifiant les enjeux du débat sur la didactique des langues, compréhension des éléments d'une didactique de l'IC ou du plurilinguisme, nécessité de diversification du matériel, tout locuteur est potentiellement plurilingue).

Quant à la phase 2 (Annexe 2), elle est particulièrement propice au partage des expériences en salle de classe et à l'échange sur les aventures d'enseignement mono ou plurilingue. Cette phase consacrée à la définition de la problématique de travail sur laquelle les formés travailleront pendant tout le reste de la session implique la recherche de matériel pour créer des cours d'IC (unités ou activités didactiques) car les formés sont amenés à commencer à penser comment insérer l'IC dans leurs cours. Notre analyse se focalise sur les interactions

plurilingues du GT4 dont la thématique est l'intercompréhension couplée à l'anglais (GT4 - IC con l'inglese ?)..

Il convient de noter combien la configuration de la formation à l'IC et par l'IC est propice aux échanges de nature métalinguistique. Les inter-actants renforcent leurs compétences métalinguistiques en comparant et en analysant d'autres langues que la leur dans le cadre de la problématique des langues latines versus les langues germaniques/anglais. Comment développer une posture réflexive face à la langue ? La thématique ici proposée permet d'attirer l'attention sur le statut des langues et l'hégémonie de l'anglais tout en mettant l'accent sur l'histoire des langues et les liens qu'elles ont pu entretenir entre elles au fil des siècles au travers des emprunts linguistiques (phénomènes des emprunts lexicaux qui constituent une des principales sources d'enrichissement du lexique). La parenté linguistique est ici au centre du débat. Nous observons que le processus interactionnel fonctionne efficacement en instituant une dynamique discursive de co-construction des savoirs. Les apports discursifs de chacun (argumentation, contre-argumentation) permettent d'inter-agir sur des hypothèses émises, sur l'acquisition de nouveaux savoirs. Chacun témoigne de la connaissance qu'il peut avoir sur les fonctions des langues, leur structure et leur usage. Plus globalement, nous pouvons dire qu'un tel contexte d'apprentissage en développant les activités métalinguistiques favorise la métacognition autrement dit la capacité de l'individu à réfléchir sur sa manière de penser et d'apprendre. Les participants construisent leurs identités et subjectivités plurilingues, ou, plutôt, la conscience de ces identités et des facteurs intervenant dans leur constitution.

Quelques réflexions finales

Une nouvelle perspective est donnée par l'articulation entre la co-action (plurilingue et interculturelle) et la coréflexion (aussi plurilingue et interculturelle). Au regard des caractéristiques du scénario, de ses outils et ressources, l'on observe que les réflexions individuelles et collectives sur l'identité individuelle et professionnelle de chacun sont une source d'enrichissement et que l'espace de formation en intercompréhension se mue en un contexte privilégié de formation humaine.

L'observation des échanges plurilingues à travers la plateforme Miriadi nous montre comment les acteurs mettent en œuvre des capacités linguistiques très variables pour réaliser

leurs activités communicatives. Nous appréhendons l'apprentissage linguistique comme un objet de formation où les langues ne sont plus gérées indépendamment les unes des autres. L'on peut percevoir également comment en situation plurilingue ou potentiellement plurilingue la sélection/identification des langues répond à des choix stratégiques.

Références

ANQUETIL, M. ; DE CARLO, M. « L'intercompréhension : quels fondements disciplinaires pour une discipline européenne en développement ? », In: *Appropriation et transmission des langues et des cultures de monde*, Actes de Séminaire Doctoral International, INALCO coordonnés par N. Takahashi, J-O. Kim, N. Iwasaki, 2012.

ARDITTY, J. ; VASSEUR, M.-T. Interaction et langue étrangère : Présentation. *Langages*, n°134, p. 3-19, 1999.

BANGE, P. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère 1*, p. 53-85, 1992.

BANGE, P. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Hatier / Didier, 1992.

BLANCHE-BENVENISTE, C. & al. *Eurom 4 : Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze : La Nuova Italia Editrice, Scandicci, 762 pages, 1997.

BLANCHE-BENVENISTE, C. ; VALLI, A. (coord.). L'intercompréhension: le cas des langues romanes. *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, janvier 1997.

BONVINO, E.. & al. *Eurom 5. Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milan: Hoepli, 2011

CHARDENET, P. « Evaluer des compétences plurilingues et interlingues ». p.90-102, 2006.

Conseil de l'Europe. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001

DA COSTA, P. « Regards sur la perspective actionnelle », <http://www.edufle.net/regards-sur-laperspective-html> (dernière consultation le 28 septembre 2013), 2010.

DEGACHE, CH. « Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept », In : M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo- Pfeifer, A. Séré & C. Vela Delfa (Orgs.), *A Intercompreensão em línguas românicas* (81-102). Aveiro: Oficina Digital, 2009.

ESCUDE, P. De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe. *Tréma*, n°42, p. 46-53, 2014.

FILLIETAZ, L. Présentation : Les modèles du discours face au concept d'action. *Cahiers de Linguistique Française* 26, p. 9-23, 2004.

GALISSON, R. Où va la didactique du Français Langue Etrangère. *ELA* , n°79. Paris: Didier Eruditions, p. 9-34, 1990.

JACOBY, S. ; OCHS, E. Co-construction : An introduction. *Research on Language and Social Interaction* 28 (3), p. 171-183, 1995.

JAMET, M.-CH. L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ?. In: Publif@rum, n. 11: Autour de la définition. http://publifarum.farum.it/ezone_articles.php?id=144, 2010.

MANOÏLOV, P. ; OURSEL, É. Analyse des interactions et didactique des langues : tour d'horizon des relations. *Linx* [En ligne], 79 | 2019, document 1, mis en ligne le 30 décembre 2019, consulté le 02 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/linx/3399>, 2019.

MONDADA, L. Compétence située et construction du savoir scientifique dans l'interaction plurilingue. In : *Colloque international Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances*. ENS/SHL 13614615 juin, Lyon, 2002.

OURSEL, É. *Des interactions de service entre francophones natifs et non natifs. Analyse de la gestion de l'intercompréhension et perspectives didactiques*, thèse de doctorat, soutenue à l'université Sorbonne nouvelle – Paris 3, 2013.

PUREN, CH. Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Langues modernes*, APLV, janvier 2009.

PY, B. Discours et construction des connaissances en L1 et L2. Enseigner *en classe bilingue*. In : Actes de l'Université d'Automne, IUFM d'Alsace, 24-27 octobre 2002. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, p. 119-126, 2004.

RONJAT, J. *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*. Mâcon : Protat frères, 1913.

RONJAT, J. *Le Développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, [Paris: Honoré Champion, 1913] Peter Lang, 2013, édition de Pierre Escudé, 2013.

DE SAUSSURE, F. *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, [1916], 1998.

VION, R. *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris : Hachette Supérieur, 1992.

VION, R. « L'analyse des interactions verbales », in Les carnets de Cediscor n°4. p.19-32, 1996.