

# DÉCOUVRIR L'AUTRE : (DIDACTIQUE DE) L'INTERCOMPRÉHENSION EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

CLARA FERRÃO TAVARES

UIIPS – Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

CIDTFF – Universidade de Aveiro, Portugal

ferrao.clara@gmail.com

JACQUES DA SILVA<sup>1</sup>

Centro de Linguística – Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Universidade Portucalense, Portugal

jacques.f.silva@gmail.com

MARLÈNE DA SILVA E SILVA

Universidade do Minho, Portugal

Universidade Portucalense, Portugal

marlene.fs.silva@gmail.com

## Résumé

Depuis la dernière décennie, l'émergence des unités lexicales *intercompréhension* et *didactique de l'intercompréhension* témoigne-t-elle d'une évolution conceptuelle effective ? Notre recherche sur l'évolution de ces concepts repose sur une approche lexico-didactologique d'un corpus textuel compris entre les numéros 79 (1990) et 155 (2010) de la publication scientifique francophone *Études de linguistique appliquée – Revue internationale de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*. Elle fait apparaître, d'une part, une évolution terminologique du terme *intercompréhension* qui passe d'un cadre de référence définitoire initial relevant de la *linguistique appliquée à l'enseignement des langues* à un autre cadre d'ordre proprement didactologique et, d'autre part, l'absence, pour l'heure, d'une délimitation définitoire didactologique du terme *didactique de l'intercompréhension*.

**Mots-clés :** intercompréhension, didactique de l'intercompréhension, didactique des langues-cultures, approche lexico-didactologique

## Abstract

For the last decade, the emergence of the lexical units *intercomprehension* and *didactics of the intercomprehension* shows an effective conceptual evolution. An investigation on the evolution of these concepts, which rests on a lexico-didactological approach of a textual corpus included between the numbers 79 (1990) and 155 (2010) of the French-speaking scientific publication *Études de linguistique appliquée – Revue internationale de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, shows, on one hand, a terminological evolution of the term *intercomprehension* which passes from an initial defining reference frame which raises from the linguistics applied to the teaching of languages in a frame of equivalent reference of proper didactological order and, on the other hand, the absence, for the moment, of a defining didactological demarcation of the term *didactics of the intercomprehension*.

---

<sup>1</sup> Chercheur-boursier de la *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* (FCT), Portugal.

**Keywords:** intercomprehension, didactics of the intercomprehension, didactics of languages-cultures, lexico-didactological approach

## 1. INTRODUCTION

Le *Trésor de la Langue Française informatisé* (TLFi), dictionnaire historique et linguistique du monde francophone (Pierrel, 2006), définit le substantif *étranger* comme « [(c)elui, celle) qui n'est pas d'un pays, d'une nation donnée ; qui est d'une autre nationalité ou sans nationalité ; *plus largement*, qui est d'une communauté géographique différente » ; ou « [(c)elui, celle) qui n'est pas familier(ière) d'un lieu qui ne fait pas partie d'une collectivité donnée » ; ou encore, même s'il (si elle) *est* ou *relève* d'un même espace géo-politique et/ou géo-culturel est « [(c)elui, celle) qui n'est pas familier(ière) à quelqu'un, qui n'a pas de relation avec lui, qui en est mal connu(e), distant(e) » ; ou enfin « [(c)elui, celle) qui est sans lien, sans rapport avec quelque chose, qui ne se mêle pas de quelque chose, qui est indifférent(e) à quelque chose, qui n'a pas de notion de quelque chose » (TLFi, 2011 : s. p. – entrée : *étranger*).

Dans une perspective dictionnaire qui se réclame du domaine didactique, en l'occurrence le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003), l'unité lexicale *étranger* (Cuq, 2003 : 89), bien qu'elle y constitue une *entrée*, ne mérite aucune définition et se constitue à peine comme un *simple renvoi* (Cuq, 2003 : 7) aux unités lexicales

- *culture*, dont il est précisé que

[L]es membres indigènes d'une culture ont acquis celle-ci de l'intérieur, naturellement, par inculcation, souvent sans s'en apercevoir. Les étrangers qui doivent apprendre cette culture (comme c'est toujours le cas dans l'enseignement des langues) sont évidemment contraints de l'apprendre de l'extérieur, c'est-à-dire de situer les uns par rapport aux autres les divers éléments de la culture qu'ils acquièrent. Ils sont obligés donc de reconstruire les éléments que les natifs ont acquis spontanément. Il faut impérativement que la didactique des langues intègre cette différence qui est presque toujours négligée (Cuq, 2003 : 64),

- *langue*, dont le texte inclut l'affirmation selon laquelle

en France même, quand le français est enseigné à des étrangers, on peut observer une très grande diversité d'approches en fonction des institutions et de la demande des apprenants (Cuq, 2003 : 148)

- et *xénité*, dont la rédaction de l'item indique que

ce terme a été proposé [...] pour désigner l'ensemble des signes d'altérité, physiques ou socioculturels, dont l'interprétation fait percevoir un sujet comme étranger (Cuq, 2003 : 247).

La pluralité d'usages de l'unité lexicale *étranger*, dont la délimitation conceptuelle continue à faire largement défaut du fait d'un manque d'approche définitoire essentielle suffisamment conséquente, conduit à recourir – en tant que simple point de départ, dans une perspective didactologique davantage pragmatique que programmatique au sein du champ de la didactique des langues-cultures – à la caractérisation sommaire des conceptions explicites et/ou implicites de l'étranger inscrites dans les approches didactiques des langues-cultures

étrangères, depuis la *méthodologie traditionnelle* (Puren, 1988) jusqu'à la *perspective actionnelle* (CECRL<sup>2</sup>).

## 2. L'ALTÉRITÉ (ET L'ÉTRANGER) EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES : PERSPECTIVE DIDACTOLOGIQUE

Dans le *continuum* de l'évolution dite méthodologique de l'enseignement des langues-cultures, on constate l'existence de rapports pluriels, différents, divers..., que ce soit en termes conceptuels, structuraux, fonctionnels et téléologiques, entre les pôles d'éloignement et de rapprochement du concept d'*altérité* (Puren, 1988 ; Germain, 1993 ; Ferrão Tavares, 2006 ; Silva e Silva, 2006).

Compte tenu que, comme l'affirme Michel Serres, « [a]ucun apprentissage n'évite le voyage », que « [s]ous la conduite d'un guide, l'éducation pousse à l'extérieur » et que, de ce fait, toute personne peut affirmer : « je n'ai rien appris que je ne sois parti ni enseigné autrui sans l'inviter à quitter son nid » (Serres, 1991 : 27-28), l'*altérité* est, au sens strict du terme, d'un point de vue général plutôt *daté*, le «[c]aractère, [la] qualité de ce qui est autre, distinct » (TLFi, 2011 : s. p. – entrée : *altérité*), et, d'un point de vue plus *actuel*, on considérera l'autre « en tant qu'autre, c'est-à-dire, comme moi, un sujet » (Cuq, 2003 : 17).

Dans le domaine de la didactique des langues-cultures étrangères – qui est celui des enseignants-chercheurs auteurs de ce texte, spécialistes de didactique du français langue étrangère –, on considère la problématique de l'*altérité* et la définition même de l'*étranger*, dans le cadre d'un *continuum* méthodologique (*lato sensu*) selon les approches suivantes :

- pour la *méthodologie traditionnelle*, il est celui qui est d'un pays et d'une nationalité autres, dont on apprend la langue-culture, notamment par le biais de la traduction de textes littéraires à forte portée morale ;
- pour la *méthodologie directe*, il est encore celui qui est d'un pays et d'une nationalité autres, dont on apprend la langue-culture, à travers les *leçons de choses* qui en caractérisent la vie édifiante ;
- pour les *méthodologies audio-orale et audiovisuelle*, il est toujours celui qui est d'un pays et d'une nationalité autres, dont on apprend la langue-culture, à travers des clichés, voire des lieux communs, des formules générales souvent répétées et appliquées à un grand nombre de situations, indépendamment des circonstances ;
- pour les *approches communicatives*, il est encore et toujours celui qui est d'un pays et d'une nationalité autres, dont on apprend la langue-culture, par le recours prédominant

---

<sup>2</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues* – cf. dans la section Bibliographie : Conseil de l'Europe, 2001).

à des documents dits authentiques, susceptibles de démontrer la pluralité, la diversité... des modes de vie quotidiens, dans le cadre d'une perspective comparative entre les modes de vie quotidiens des sujets-apprenants et ceux de la langue-culture objet de l'enseignement-apprentissage ;

- pour la *perspective actionnelle*, il est aussi celui qui est d'un pays et d'une nationalité autres, dont on apprend la langue-culture, mais avec lequel le sujet-apprenant se doit, en tant qu'acteur social, de *(co-)agir avec*, dans des situations contextuelles bien précises, notamment aux fins de communication langagière... dans des espaces-temps réels, virtuels et « virtu-réels » autres que ceux des classes de langues-cultures d'*hier* (parfois encore en usage prioritaire, voire exclusif, *aujourd'hui*, le plus souvent en situation anachronique par rapport à la communication plurielle et multimodale contemporaine (Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva, 2009).

Puisque « [p]our être moi j'ai besoin que les autres (l'altérité) existent », et comme « [t]out sujet suppose une intersubjectivité et, en même temps, éprouve toujours la tentation de réduire l'autre à un objet, grand danger contre lequel il faut sans cesse lutter en soi-même, pour les relations humaines » (Cuq, 2003 : 17), la *(co-)action (langagière) avec l'Autre* implique la mise en œuvre d'un effort actionnel d'inter(-)compréhension qui constitue à l'heure actuelle un défi pour la didactique des langues-cultures.

C'est pourquoi, dans une perspective didactologique, s'impose la nécessité de chercher à répondre – dans un souci de précision, relevant de la dimension d'*intervention* de la didactique des langues-cultures – à la question suivante : de quoi s'agit-il quand on parle de *(la didactique de) l'intercompréhension* ?

### 3. VERS UNE APPROCHE DIDACTOLOGIQUE DE (LA DIDACTIQUE DE) L'INTERCOMPRÉHENSION

Les discours sur l'*altérité* en *didactique des langues-cultures* se trouvent saturés, surtout depuis le début des années 1990, par le lexème *intercompréhension*. La récurrence de cette unité lexicale, aussi bien en termes quantitatifs que qualitatifs, semble indiquer sinon un affermissement conceptuel, à tout le moins une émergence en tant que « candidat terme » du domaine.

Une étude relativement récente portant sur la dimension diachronique de la définition lexicographique, dans laquelle *intercompréhension* est considéré comme objet-exemple dans une approche « essentiellement sémasiologique », où la démarche part du « signe tel qu'il est défini dans les dictionnaires [...] de langues, encyclopédiques et/ou de spécialité [...] en langue française » et parcourt « les discours tenus sur la notion, afin de voir comment elle se caractérise à l'intérieur de la littérature scientifique » (Jamet, 2008 : 1), présente, sous forme de propositions, trois définitions actualisées d'*intercompréhension* :

– « [u]ne définition lexicographique pour le dictionnaire de langue » dit de base, de ce fait classé en *linguistique* :

LING. Intercompréhension. 1) Faculté des individus ou des groupes humains de se comprendre mutuellement 2) Condition rendant possible la communication malgré les différences de code linguistique entre interlocuteurs (Jamet, 2008 : 9) ;

– une définition, toujours essentiellement lexicographique, mais pour « un dictionnaire plus complexe qui donne déjà des éléments de nature terminologique » :

LING. Intercompréhension. 1) Faculté des individus ou des groupes humains de se comprendre mutuellement 2) Condition rendant possible la communication malgré les différences de code linguistique entre interlocuteurs.

Spécialt. – Sociolinguistique et ethnolinguistique : facteur servant à distinguer les dialectes et langues. – Didactique des langues : compétence développée en prenant appui sur les ressemblances entre langues généralement voisines pour faciliter le processus d'apprentissage de la compréhension de celles-ci dans le but de s'exprimer chacun dans sa langue et de comprendre l'autre.

Étymologie de inter-compréhension. 1913, Ronjat, à propos des ressemblances entre patois provençaux (Jamet, 2008 : 9) ;

– et « [u]ne définition terminologique pour un dictionnaire de spécialité », basée sur « [la] réactualisation du dictionnaire de linguistique [qui] pourrait se faire en insistant davantage sur les aspects psycholinguistiques impliqués par la notion d'*intercompréhension* dans le champ de la didactique des langues » :

*Intercompréhension*. Étymologie : de *inter-* et *compréhension*. 1913, Ronjat, à propos des ressemblances entre patois provençaux.

L'*intercompréhension* désigne la faculté de comprendre son interlocuteur et d'être compris en retour. En sociolinguistique et ethnolinguistique, le degré d'*intercompréhension* entre différents groupes utilisant des codes linguistiques présentant entre eux des variations permet de délimiter les aires linguistiques: l'incompréhension est le signe de l'existence de langues différentes, la compréhension partielle permet de classer les variantes sur un continuum, la compréhension totale (incluant la variation des registres) d'identifier une même communauté. En didactique des langues, 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 méta-culturelle (connaissance encyclopédique du monde) en activant des stratégies inférentielles. L'objectif est de parvenir à des situations de communication plurilingue où chacun s'exprime dans sa langue et comprend celle de l'autre (Jamet, 2008 : 10).

Bien que cette dernière définition se réclame d'un rapport à la *didactique des langues*, l'auteur souligne que « [p]our ce qui est d'un dictionnaire de didactique des langues, il existe déjà une définition terminologique dans le *Dictionnaire de didactique du français*, sous la direction de Jean-Pierre Cuq, paru en 2003 » qui « fournit davantage d'informations sur la méthodologie d'enseignement/apprentissage développée autour de la notion contemporaine » (Jamet, 2008 : 10) :

INTERCOMPRÉHENSION ▪ Ce concept a été mis en avant au cours de l'évolution récente de l'enseignement des langues étrangères aux adultes. Il s'agit de développer, par une méthodologie appropriée, la compréhension réciproque de sujets locuteurs de langues génétiquement apparentées (ou langues voisines) comme les langues romanes, à partir de l'usage par chacun de sa propre langue. Les idées-forces de cette méthodologie peuvent se résumer ainsi :

- sélectionner et hiérarchiser les objectifs d'apprentissage ;
- inciter les sujets à s'appuyer sur l'ensemble de leurs compétences culturelles autant que linguistiques, que celles-ci aient été acquises ou non en milieu scolaire (musique, voyages, fréquentations, etc.) ;
- construire les rudiments d'une grammaire de la compréhension en dégagant les points de convergence translinguistiques (règles de passage) et en soulignant les pièges à éviter (règles de vigilance) ;
- entraîner, ainsi, progressivement l'apprenant à dynamiser son potentiel cognitif.

Les orientations ainsi définies se sont concrétisées, au cours de la décennie 1990-2000, par une série de réalisations méthodologiques multimédias internationales dans les domaines des langues romanes, appuyées par les institutions européennes (Cuq, 2003 : 136).

L'auteur de l'étude sur la définition lexicographique, dans laquelle l'unité lexicale *intercompréhension* est prise comme objet-exemple, au terme d'un ensemble de considérations sur cette dernière définition, met en évidence la nécessité de la prise en compte de la dimension diachronique, aussi bien de l'émergence du « candidat terme » que de l'évolution notionnelle du lexème, notamment dans le cadre de la recherche en didactique des langues-cultures, afin d'en caractériser soit le(s) processus soit le(s) produit(s) en termes potentiels (c'est-à-dire *en puissance*) ou actuels (soit *en acte*).

Que l'on considère que « [le] terme d'*intercompréhension* reste ignoré des dictionnaires généralistes et même de certains dictionnaires de didactique » (Ollivier, 2008 : 128) ou bien que « [le] terme n[est] pas ignoré, mais ne [reflète] pas les recherches actuelles » (Jamet, 2008 : 11), qu'en est-il, pour ce qui est des recherches en didactique des langues-cultures, notamment dans le cadre de la communication scientifique francophone ?

#### 4. APPROCHE LEXICO-DIDACTOLOGIQUE DU (DES) CANDIDAT(S) TERME(S) (DIDACTIQUE DE L') INTERCOMPRÉHENSION

Afin de contribuer à la construction d'une réponse globale à cette interrogation (abordée ici en tant que perspective de recherche), le texte qui suit – qui s'inscrit dans le domaine de la *didactique des langues-cultures* et repose sur une approche lexico-didactologique – c'est-à-dire une approche lexicographique marquée du point de vue disciplinaire et attestée par l'adjectif *didactologique* (Galisson, 1992, 1993, 1994) –, et qui relève d'une étude ayant pour objectif de procéder, le cas échéant, au formatage définitoire des concepts actuels et potentiels du domaine (Silva, 2003 ; Silva & Ferrão Tavares, 2004) selon les principes terminologiques communément en usage (Desmet, 1994 ; Gouadec, 1993 ; Pavel & Nolet, 2001) –, se propose de relever et de décrire, pour autant que cela soit possible, les

évidences de traitement de l'unité lexicale *intercompréhension* en tant que (candidat) terme de la *didactique des langues-cultures*.

Nous partirons d'une visée superficielle, qui consiste à découvrir si les conditions d'utilisation du lexème *intercompréhension* découlant de la matrice lexico-didactologique stable qu'est le « candidat terme » correspondant sont spécifiques et appréciables par rapport à cet élément stéréotypique, et à déterminer de ce fait s'il est ou non possible de procéder à sa réutilisation conceptuelle valide en didactique des langues-cultures. La recherche, rapportée ici de façon sommaire, a pour objectif d'en dater l'émergence, d'en dégager l'intension et l'extension d'usage, et d'en induire l'impact conceptuel pour la discipline.

Le choix du matériau à explorer aux fins de l'approche lexico-didactologique de l'étude s'arrête à une revue scientifique particulière, en l'occurrence *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, en raison, à la fois :

- de sa spécificité au sein du domaine, en tant que revue internationale d'application linguistique et de didactique des langues et des cultures maternelles et étrangères ;
- de sa position particulière, en termes de mode opératoire dans le domaine, car elle s'adresse prioritairement aux spécialistes de la réflexion sur l'enseignement du FLE, sans délaisser toutefois les enseignants de cette discipline ;
- de la portée de ses contributions pour les didactiques d'autres langues vivantes, puisqu'elle prend en charge les problèmes correspondants, non seulement du FLE mais également d'autres langues vivantes, et
- de la singularité de sa langue de communication scientifique, parce que sa vocation est de promouvoir l'usage du français dans la communication scientifique internationale, ce qui conduit à ce qu'elle ne publie que des articles rédigés en français (Galisson, 1990 ; Porcher, 1987).

À l'origine (le premier numéro date de 1962), la publication *Études de linguistique appliquée* – d'abord sans accollement de la désignation *Revue de didactologie des langues-cultures* (dénomination qui ne voit le jour qu'au numéro 79 de 1990), puis intitulée *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie* (étiquette qui émerge seulement en deuxième de couverture au numéro 132 de 2003 et en première de couverture seulement au numéro 133 de 2004) et désormais désignée ici en tant que *Revue* – prétend se constituer, dans le cadre du développement disciplinaire de la *linguistique appliquée* en France, en une tribune de diffusion des travaux des chercheurs du domaine.

La publication, qui fait l'objet d'une désertion progressive de la part des linguistes, accueille, à partir de 1967, de plus en plus de chercheurs qui ancrent leurs réflexions de *linguistique appliquée*, davantage dans la problématique de l'enseignement des langues que



dans le processus de « durcissement » de la *linguistique appliquée*, jusqu'alors dite incontestablement *discipline de référence*. Bien qu'elle maintienne sa dénomination d'origine (sans doute pour conserver son lectorat), à partir de 1970, la *Revue* adopte de plus en plus l'orientation dite *didactique* (Galisson, 1992).

En 1990, l'approfondissement de cette orientation amène la *Revue* à compenser cette situation de déphasage entre l'intitulé et le contenu de la publication, par l'accolement de la désignation *Revue de didactologie des langues-cultures*, marquant son inscription dans le domaine proprement didactique (Galisson, 1990). Le glissement progressif du paradigme disciplinaire de cette publication conduit à ce que la *Revue* publie alors un numéro spécial – précisément intitulé *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures : Vingt ans de réflexion disciplinaire* – faisant le point sur cette évolution (Galisson, 1990).

Dans la mesure où cette recherche s'inscrit précisément dans le cadre de la *didactique des langues-cultures*, ce numéro spécial marque la limite à partir de laquelle est établi le corpus textuel de notre recherche, puisqu'il prétend « constitue[r] l'affirmation forte d'un choix disciplinaire, donc programmatique » (Galisson, 1990 : 6). Pour des raisons d'opportunité, nous avons limité ce corpus de base au numéro 155 de la publication, c'est-à-dire au troisième numéro de 2009.

La consistance conceptuelle d'un terme d'un domaine disciplinaire étant tributaire du degré de convergence qu'il connaît au sein d'une communauté scientifique donnée, la confirmation de la validité terminologique de l'unité lexicale *intercompréhension*, relevant du vocabulaire propre à la *didactique des langues-cultures*, repose ici sur la tendance à la convergence notionnelle potentielle que ce « candidat terme » est en mesure d'obtenir au sein de la communauté scientifique correspondant au *mode opératoire didactologique* de la discipline, face au caractère polyvocal du corpus de base. Nous soulignerons que, selon les principes d'ordre terminologique, bien qu'il n'y ait *concept* que s'il donne lieu à une structure hiérarchique des traits caractéristiques de l'objet désigné par le « candidat terme » en fonction d'une référence à la réalité, néanmoins, la réunion de ces éléments à la fois significatifs et distinctifs est susceptible de constituer un signal appréciable de l'émergence du concept correspondant (Dubuc, 2002 : 35-36).

Dans un premier temps, afin de vérifier si le corpus présente un caractère polyvocal, la recherche procède au classement des collaborations globales, individuelles et collectives, ce qui permet d'établir le constat selon lequel le corpus de base, dont la fragmentation en sous-ensembles correspond aux divisions naturelles que sont les textes-articles (y compris les textes d'introduction et de présentation des numéros de la *Revue*) qui le composent,

- est constitué d'un total de 966 textes, dont 660 (68,32%) individuels et 306 (31,67%) collectifs ;
- est le résultat de la production d'un total de 583 auteurs, dont 367 (62,95%)

exclusivement à titre individuel, 150 (25,72%) uniquement en situation de coproduction et 66 (11,32%) autant à titre individuel qu'en situation de coproduction ;

- comporte, sur les 660 textes individuels produits par 433 auteurs, 351 textes (53,18%) qui correspondent à un nombre équivalent d'auteurs, et 309 textes (46,81%) pris en charge par 82 auteurs qui présentent plus d'une collaboration ;
- et contient une sorte de « peloton de tête » composé de trois auteurs (chacun d'eux présentant un nombre d'articles à deux chiffres au minimum), sans pour autant qu'ils soient en position monopolisatrice, dans la mesure où Robert Galisson, Christian Puren, Daniel Coste, Maddalena de Carlo, Clara Ferrão Tavares et José Luis Atienza – qui y contribuent avec respectivement : 38 (3,93%), 21 (2,17%), 14 (1,44%), 12 (1,24%), 11 (1,13%) et 10 (1,03%) textes – ne composent qu'un ensemble de 106 textes (10,97%) sur les 966 retenus.

Dans un deuxième temps, afin d'en attester la pertinence disciplinaire – autant au niveau du contenu que du mode opératoire, ainsi qu'en termes d'intension et d'extension thématiques et conceptuelles –, la pluralité et la diversité des voix qui l'intègrent, la recherche s'assure de ce que le corpus de l'étude de base satisfasse également aux critères de qualité et de validité exigés de tout corpus (Van der Maren, 1996 : 136-139), à savoir : accès aux sources premières, exhaustivité et intégralité des textes, actualité et historicité relative des sources<sup>3</sup> et authenticité des sources.

Dans un troisième moment, afin de vérifier si le corpus constitue une base de données significativement représentative de la *didactique des langues-cultures*, notamment de son mode opératoire d'ordre davantage *métadisciplinaire*, et en fonction de la ventilation des textes-articles correspondants dans les huit catégories didactologiques proposées par Robert Galisson dans *l'Appareil conceptuel/matriciel de référence pour la [didactologie des langues-cultures]* – désormais siglé AC/MRD/DL-C – (Galisson, 1994)<sup>4</sup>, l'étude constate que le matériau sélectionné, d'une part, couvre les trois volets du domaine, à savoir *recherche, formation, enseignement*, puisqu'on vérifie, à partir des titres d'ordre thématique des numéros de la *Revue*, que bien des numéros relèvent à la fois de plusieurs de ces domaines ; et, d'autre part, offre un large spectre thématique de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures (*apprentissage précoce, approches multimodales, approches plurielles, approche transculturelle, bilinguisme, culture, curriculum, écriture,*

---

<sup>3</sup> Les écrits des auteurs des articles de la *Revue* retenus reflètent l'état contemporain du problème d'investigation consigné, dans la mesure où les textes les moins récents, notamment ceux qui composent le numéro 79 de la *Revue*, constituent le déclenchement formel le plus significatif de la problématique contemporaine de l'autonomie disciplinaire de la *didactique des langues-cultures*.

<sup>4</sup> Ces catégories sont le *sujet* (l'apprenant), l'*objet* (la langue-culture), l'*agent* (l'enseignant), le *groupe* (le groupe-classe), le *milieu institué* (l'école), le *milieu instituant* (la société), l'*espace* (physique et humain) et le *temps* (chronologique et climatique) que croisent les modes opératoires *didactologique, didactographique* et *didactique* (Galisson, 1990, 1993, 1994).

*évaluation, formation des enseignants, grammaire, immersion, interculturalité, interdidacticité, lecture, lexiculture, lexicque, lexicographie d'apprentissage, littérature, manuels, oralité, programmes, nouvelles technologies...*

L'attention étant ici portée sur le « candidat terme » didactique *intercompréhension*, il s'impose de souligner que le traitement lexico-didactologique ne retient que l'unité lexicale stable dont l'*unité d'enregistrement* retenue correspond à la classe conceptuelle traditionnellement dénommée, en tant que partie du discours, *nom commun* ou *substantif commun*, de par :

- sa *vocation thématique au premier degré*, car il peut être directement rattaché à un thème ou à un domaine d'expérience (Galisson, 1979 : 84),
- son caractère spécifique dit *indépendance sémantique*, dans la mesure où il décrit les objets du monde phénoménal ne renvoyant qu'à eux-mêmes (Charaudeau, 1992 : 17-18) et
- sa propriété d'inclusion ensembliste, parce qu'il inclut dans un ensemble tous les êtres d'une même espèce (Charaudeau, 1992 : 21-22).

Par conséquent, l'exploration du corpus textuel – par l'intermédiaire d'un logiciel hypertexte de traitement documentaire et statistique (Brunet, 1999) – consiste d'abord en un dépouillement des unités lexicales correspondant à l'unité d'enregistrement retenue – processus qui repose sur la consultation des *tables de concordances*, c'est-à-dire les *contextes étroits* qui montrent chaque unité lexicale (Brunet, 1999 : 25) –, de façon à procéder au recensement du « candidat terme » (Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva, 2010).

Suite à ce recensement, le traitement quantitatif des occurrences du « candidat terme » permet de constater que l'unité d'enregistrement, au sein de corpus utile – c'est-à-dire, d'une part, le nombre de numéros de la *Revue* et, d'autre part, le nombre de textes dans lesquels l'unité d'enregistrement marque sa présence – figure dans 30 numéros (38,96%) et 69 textes (7,14%) de l'ensemble des numéros (77) et des textes (966) correspondants qui composent le corpus intégral de la recherche. Par conséquent, du seul point de vue quantitatif, le nombre des textes qui signalent l'occurrence du « candidat terme » *intercompréhension*, ne constitue pas *per se* un référentiel significatif du relief éventuel du concept didactique potentiel respectif. Force est de constater que le « candidat terme » conquiert peu à peu son espace dans le cadre de la *Revue*, dans la mesure où, dans une perspective diachronique, les occurrences, quantitativement faibles et sporadiques dans les numéros les plus anciens, gagnent du terrain, sans que se dessine pour autant une quelconque régularité, aussi bien par numéros que par nombre de textes (Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva, 2010).

Le résultat de ce classement quantitatif des nombres d'occurrences du « candidat terme » et du croisement de ces données avec celles du recensement préalable, montre que l'unité d'enregistrement, au sein du corpus utile, se présente d'une façon plus dense (soit avec des

occurrences comprenant des nombres à deux chiffres) dans les paires *numéro–texte(s)* de la *Revue* suivants : 146-1 (26 occ.), 153-1 (24 occ.), 149-2 (19 occ.), 136-3 (16 occ.), 126-1 (13 occ.), 120-1 (12 occ.) et 150-1 (12 occ. par texte).

En contrepoint, émerge le fait que les textes qui présentent les nombres d'occurrences les moins considérables forment un groupe de 30 (1 occ.) et un groupe de 13 (2 occ.) écrits, qui correspondent, respectivement, à 43,47% et 18,84% – c'est-à-dire 62,31% en tant qu'ensemble – des textes (69) qui composent le corpus utile de la recherche.

Au demeurant, toujours dans le cadre du corpus utile de la recherche, les nombres d'occurrences globaux du « candidat terme », classés par ordre décroissant des numéros de la *Revue*, témoignent du fait que l'essaimage de la fréquence de l'unité d'enregistrement, d'une part, ne correspond nullement à une progression temporelle régulière, dans la mesure où l'ordre chronologique des années de publication de la *Revue* fait l'objet d'un « pêle-mêle » diachronique et, d'autre part, que le « candidat terme » progresse de façon plus significative à partir des premières années du XXI<sup>e</sup> siècle, notamment en fonction de l'exécution de projets divers (*EuroCom, Galanet, Galapro, Galatea, ICE, IGLO...* qui suscitent également un accroissement de références dans les textes de la *Revue*). Ils témoignent également de la dissémination des travaux et des résultats correspondants – en vue, soit de l'apprentissage des langues-cultures, soit de la formation des enseignants de ces langues-cultures, que ces dernières soient des langues-cultures étrangères proches, voisines ou... lointaines, dans le cadre de la mise en œuvre (plurielle) du *plurilinguisme*, surtout dans l'espace européen (Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva, 2010).

Quant à la répartition des occurrences du « candidat terme » par les auteurs des textes du corpus utile, le comptage et le classement des apparitions des unités d'enregistrement par *auteur à titre individuel* et *auteur en situation de coproduction* met en évidence une fréquence du « candidat terme » émergeant par saccades, dans la mesure où l'on trouve, par exemple, deux situations aux antipodes : alors que l'auteur qui présente le total le plus élevé d'occurrences (69) du « candidat terme » signe 6 textes individuels (pour 51 occ.) et un texte en coproduction (avec 8 occ.), l'auteur qui détient le second total le plus considérable d'occurrences (50) signe 1 texte individuel (avec 26 occ.) et 1 texte en situation de coproduction (avec 24 occ.).

Par conséquent, le plus ou moins grand degré de concentration du « candidat terme » en situation de production individuelle et en situation de coproduction, découle davantage du caractère d'opportunité thématique des numéros de la *Revue* que de la primauté conceptuelle attribuée au « candidat terme » de façon universelle par l'ensemble des chercheurs du domaine.

De l'analyse des divers indicateurs d'ordre quantitatif, présentés et développés ici, ainsi que des constatations de type qualitatif qui en résultent et qui se rapportent au « candidat

terme » *intercompréhension*, l'idée-force globale qui se dégage, notamment du traitement croisé des données relevées dans le corpus utile de la recherche, est que le « candidat terme » *intercompréhension* présente une tendance de croissance quantitative au sein de la *Revue*, dès sa première occurrence dans un texte de 1992<sup>5</sup> jusqu'au moment présent, quoique cette progression avance par saccades, autant en fonction de l'avancement des numéros et des textes que de la fréquence des contributions individuelles et collectives des auteurs. Cela conduit à la conclusion selon laquelle la problématique de l'*intercompréhension* ne mérite pas encore, de la part des chercheurs (du moins francophones, qu'ils soient ou non français) une attention universelle et systématique du point de vue du domaine correspondant.

Toutefois, dans le cadre d'une transition de l'approche d'ordre lexicométrique vers l'approche lexico-didactologique de cette étude, nous devons signaler que, dans le corpus utile de la recherche, on trouve, dans la section *références bibliographiques* d'un texte de Maria do Céu Roldão<sup>6</sup>, publié en 2000, l'indication de l'un de ses écrits, daté de 1997, dont la parution s'opère dans le cadre d'une *revue de didactologie des langues* précisément intitulée *Intercompreensão*. Cette publication<sup>7</sup> voit le jour, sous la direction de Clara Ferrão Tavares, en 1991, en un temps où le « candidat terme » didactique est encore l'objet d'une (con)figuration conceptuelle primaire potentielle par rapport à son essor décisif postérieur, notamment à partir du début du siècle en cours, et tout particulièrement dans le cadre des *politiques linguistiques éducatives* du Conseil de l'Europe. Dans le texte de présentation de cette revue scientifique, la directrice de la publication déclare que

[c]om *Intercompreensão* pretende-se criar uma revista que permita o diálogo entre investigadores, formadores e professores de diferentes línguas<sup>8</sup>, reunidos em torno de uma mesma disciplina: a Didáctica das Línguas e das Culturas. (...) Sendo a disciplina a mesma, postula-se que as línguas nas quais serão veiculados os artigos não constituirão um obstáculo à comunicação, como o título da revista pretende atestar: *Intercompreensão*. É esta *intercompreensão*, entre falantes de diferentes línguas e, também, entre investigadores, formadores e professores, todos actores envolvidos numa

---

<sup>5</sup> Cf. Tournier, Maurice (1992). « Des dictionnaires de "angue" aux inventaires d'usage ». *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 85-86, 53-60. Dans la *Revue*, et plus précisément par rapport au corpus utile de la recherche, la première occurrence absolue du « candidat terme » *intercompréhension* s'effectue en 1990, mais son apparition correspond à une indication (« Vasseur M. Th., 1989). « La gestion de l'intercompréhension dans les échanges entre étrangers et natifs », *L'interaction*, Buscila ») dans la section *bibliographie* d'une contribution individuelle (cf. Pouder, Marie-Christine (1990). « La transformation de l'oral et de l'écrit dans la relation à l'écrivain public ». *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 81, 33-48).

<sup>6</sup> Cf. Roldão, Maria do Céu (2000). « La complexité des modes d'apprendre dans la société de communication : repenser les concepts de concret et d'abstrait ». *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 117, 35-46.

<sup>7</sup> *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas* est une revue scientifique publiée par l'institution d'enseignement supérieur dénommée *Escola Superior de Educação*, notamment par son *Departamento de Didáctica das Línguas*, de l'*Instituto Politécnico de Santarém*, Portugal.

<sup>8</sup> *Intercompreensão* regroupe des articles écrits non seulement dans des langues (dites *standards*) différentes (anglais, castillan, français, italien, portugais...), mais également dans ces mêmes langues, lorsqu'elles sont marquées du point de vue géoculturel (par exemple : portugais du Portugal, portugais du Brésil, français de France, français du Canada... *français* écrit par des auteurs portugais, espagnols, italiens...).

mesma cena pedagógica, que constitui o objectivo primeiro da revista agora criada. [...] [S]ó o tempo virá a mostrar se os seus objectivos são demasiado ambiciosos ou se, efectivamente, é possível construir a « intercompreensão » (Ferrão Tavares, 1991 : 7-8).

En effet, « *só o tempo veio a mostrar* » que le dessein originel de cette revue scientifique, quoiqu'elle ait conservé le caractère audacieux de ses débuts, a construit des ponts didactiques d'*intercompréhension* entre les chercheurs du domaine – et, par ricochet, entre apprenants et enseignants actifs, aussi bien dans le cadre de l'enseignement-apprentissage que dans celui de la formation des enseignants en milieu (non) institutionnel. Et cela, dans la mesure où, d'une part, la revue initiale maintient toujours, non seulement la publication régulière de ses numéros, mais aussi, où s'y sont accrus le nombre et la diversité géo-linguistico-culturelle des contributions qui la composent ; et, d'autre part, dans la mesure où cette revue a prêté son concours à la création de la revue *Intercompreensão-Redinter*. Cette dernière publication, « revue internationale qui a vu le jour dans le cadre de *Redinter*, le réseau européen de l'intercompréhension, créé avec le soutien de la Commission Européenne » (réseau qui « réunit 44 institutions qui travaillent ensemble au développement et à la diffusion de la notion d'intercompréhension »), « est [...] née en articulation avec la revue *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas*, revue de dimension européenne créée en 1991 à l'Institut Polytechnique de Santarém »<sup>9</sup>.

Dans le cadre du développement de la notion d'*intercompréhension*, qu'en est-il à présent de la contribution de la publication *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie* ?

On se doit tout d'abord de préciser que les termes *notion* et *concept* sont à renvoyer à des définitions d'ordre terminologique distinct : alors que la *notion* est « la réunion des traits caractéristiques de l'objet désigné par le terme » et constitue « une accumulation de traits significatifs, sans hiérarchisation » (Dubuc, 2002 : 35-36), le *concept* est une « représentation mentale et générale des traits stables et communs à une classe d'objets directement observables, et qui sont généralisables à tous les objets présentant les mêmes caractéristiques » (Legendre, 1993 : 234). Par conséquent, la fonction d'existence d'un *concept exact* « est tributaire d'un ensemble précis de propriétés nécessaires et essentielles dont l'absence ou la négation invalide sa nature », et, dans ce cas, « il ne peut exister de zone grise ou de marge d'erreur : ou bien le concept existe, ou bien il n'existe pas » ; par contre, un *concept relatif* présente des « traits distinctifs [...] approximatifs » et « est fonction de contextes, de circonstances, de perceptions » (Legendre, 1993 : 235-236). Compte tenu

---

<sup>9</sup> Le site correspondant fournit encore les précisions suivantes : « Le réseau Redinter se positionne, tout comme la revue initiale, dans une optique de 'dialogue entre les langues, les cultures, les nationalités et les différents acteurs didactiques' et se réclame d'une perspective actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues. Sa revue s'intéresse, par conséquent, à toutes les questions touchant aux approches plurilingues et pluriculturelles dans l'enseignement des langues et tout spécialement à la notion et à la didactique de l'intercompréhension » – cf. <http://www.redinter.eu/web/revistas/viewone/9>.

de ces référentiels terminologiques et de leur introduction dans le processus d'investigation proprement dit, le traitement lexico-didactologique du « candidat terme » objet de cette étude a permis de constater – comme on le démontre par la suite – que, dans le cadre du corpus utile de la recherche, la tendance définitoire majeure de l'unité lexicale *intercompréhension* s'apparente davantage à une unité terminologique dite *motivée*, c'est-à-dire qu'« à travers sa forme, il est possible d'entrevoir sa notion » (Dubuc, 2002 : 36), quoique celle-ci soit fonction du cadre didactique spécifique dans lequel opère chaque chercheur qui en fait usage.

Sur la base des données obtenues en résultat de l'application des opérations d'ordre sémasiologique, le traitement lexico-didactologique du « candidat terme » *intercompréhension* – qui repose sur une approche d'ordre onomasiologique, notamment de par le recours aux *contextes substantiels* respectifs, c'est-à-dire à des contextes « généralement assez longs, qui autorisent la saisie d'une partie du sens de l'item autour duquel ils ont été 'découpés' » et qui, par voie de conséquence de cette caractéristique, « sont plus ou moins directement définitoires » car « leur vocation est *substantielle*, dans la mesure où ils contribuent d'abord à élucider le sens » des lexèmes (Galisson, 1979 : 87) – conduit à constater de prime abord que, d'une part, les *contextes définitoires*, à savoir ceux « qui contiennent des descripteurs dont le nombre et la qualité permettent de dégager une image précise de la notion » (Dubuc, 2002 : 61) font largement défaut et que, d'autre part, les chercheurs assoient massivement l'usage de l'unité lexicale sur sa *motivation terminologique* potentielle, dont la modalité d'interprétabilité au sein de leurs discours est fonction, davantage de la *saillance perceptuelle* (Constantin De Chanay, 2001) implicite et partagée que de la *saillance conceptuelle* (Boisson, 1996) explicite et fondée du « candidat terme », par leurs pairs et les enseignants qui portent un intérêt plus soutenu à leurs recherches et à leurs textes.

Compte tenu de la quasi-inexistence de *contextes définitoires* du « candidat terme », et du fait que les *contextes explicatifs* – c'est-à-dire ceux qui « renseignent sommairement sur quelques aspects de la notion recouverte par le terme » (Dubuc, 2002 : 62) – présentent des données fort parcimonieuses, dont la carence informative fait obstacle à un processus de comparaison (aussi bien essentielle que structurale), l'inscription, dans le corpus utile retenu, de l'unité terminologique *intercompréhension* dans le cadre d'un continuum définitionnel opératoire (dont les pôles correspondent aux charges sémantico-référentielles relevant de la *linguistique* et de la *didactique des langues*), découle essentiellement du traitement des *contextes associatifs* – à savoir du type de contexte « qui ne sert qu'à justifier l'appartenance du terme à la nomenclature de la recherche » (Dubuc, 2002 : 62) – de par l'application du principe terminologique d'*opposition* : quand on vérifie que « la caractérisation permet d'établir des relations d'opposition entre les notions en présence [...], on peut conclure à la

présence d'unités terminologiques » (Dubuc, 2002 : 60).

Dans un premier temps, l'approche lexico-didactologique met en évidence le fait que l'unité lexicale *intercompréhension*, au sein du corpus utile de la *Revue*, correspond pour l'essentiel à la charge notionnelle relevant de la *didactique des langues* (DL)<sup>10</sup>. Et cela, dans la mesure où les occurrences (même celles qui reconnaissent la substruction de la dimension linguistique du lexème<sup>11</sup>) partagent, du point de vue notionnel, la même conception générique que l'*intercompréhension* (résultant de l'inclusion dans la composition de l'unité lexicale du préfixe *inter-*). Ce terme semble réunir le consensus implicite présent chez les auteurs, au sens de *réciprocité* au détriment des autres sens, en tant que *compréhension réciproque entre deux ou plusieurs (groupes de) personnes, dont les codes linguistiques sont différents*, l'exécution de cette *compréhension réciproque* étant davantage l'affaire

- de l'apprentissage d'une *compétence* :

[Intercomprehension is] the competence to co-construct meaning in intercultural/interlingual contexts and to make pragmatic use of this in a concrete communicative situation (Capucho & Oliveira, 2005 : 14)

- que d'une *faculté* :

LING. Faculté de compréhension réciproque (entre deux ou plusieurs personnes ou groupes) (TLFi, 2010 : s. p. ; entrée : *intercompréhension*).

En effet, alors qu'une *faculté* est considérée comme une *aptitude* permettant potentiellement de réaliser une activité, une *compétence* est une *habileté*, c'est-à-dire un objet d'apprentissage qui vise intentionnellement la réalisation efficace d'un agir (Legendre, 1993).

## 5. DU « CANDIDAT TERME » (DIDACTIQUE) *INTERCOMPRÉHENSION* AU « CANDIDAT TERME » *DIDACTIQUE DE L'INTERCOMPRÉHENSION*

Les travaux de la première phase de l'approche lexico-didactologique permettent de constater que les chercheurs du domaine attribuent, de façon bien plus implicite qu'explicite, au « candidat terme » *intercompréhension* une charge sémantico-référentielle générique résolument plus proche du pôle définitionnel relevant de la *didactique des langues* (DL) que

---

<sup>10</sup> Dans la suite du déroulement de l'approche lexico-didactologique, la désignation *didactique des langues* sera substituée par celle de *didactique des langues-cultures*, remplacement qui alors fera l'objet d'une explication conceptuelle.

<sup>11</sup> José Manuel Vez, dans le résumé de son article, publié dans le numéro 100 de la *Revue*, en 1995, déclare que son texte « présente une proposition de travail orientée vers une nouvelle dimension des curricula européens des langues, dont la finalité serait de favoriser, d'un côté, l'**intercompréhension linguistique** comme alternative à l'actuelle domination du nouveau bilinguisme (la connaissance de la langue de son pays plus la connaissance de l'anglais) et, de l'autre, une construction plus sociologique et multiculturelle de la compétence communicative des citoyens européens » [nous soulignons] (cf. Vez, J. M. (1995). « Perspectives communicatives et développement des curricula des langues européennes ». *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 100, 55-65)



de celui de la *linguistique* (LING.), même si la dimension d'*intercompréhension linguistique* apparaît ici ou là<sup>12</sup> (Figure 1).

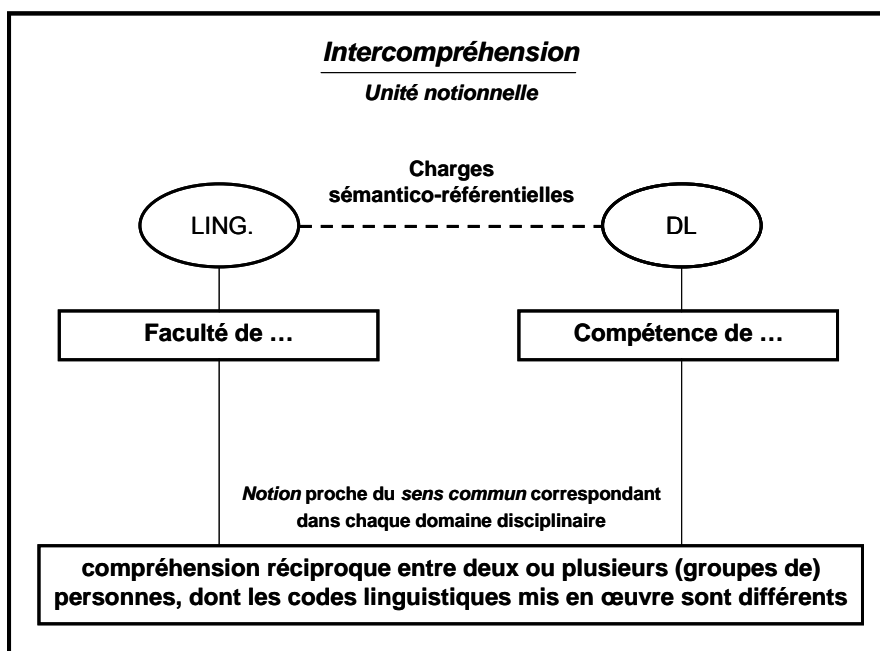


Figure 1  
Charges notionnelles primaires du candidat terme *intercompréhension* dans la *Revue*  
Cadre de référence onomasiologique

Dans un deuxième temps, l'approche lexico-didactologique repose sur l'exécution de tâches lexicographiques dans le cadre d'une approche essentiellement inductive, d'ordre onomasiologique (c'est-à-dire de la *chose* vers le *signe*). Du point de vue procédural, une fois les occurrences du « candidat terme » identifiées et, par la suite, relevées et dûment accompagnées des contextes respectifs, elles ont fait l'objet d'un processus de groupement, dans une démarche de ventilation des unités lexicales correspondantes en tant que « candidats termes » virtuels au sein des *catégories éducatives* de l'AC/MRD/DL-C, en fonction de leurs charges notionnelles respectives<sup>13</sup>.

Cette approche de l'unité lexicale *intercompréhension* au sein du corpus utile de la *Revue*

<sup>12</sup> Bien que la *Revue* connaisse, notamment à partir de la fin des années 60 du siècle dernier, autant un processus de désertion progressive de la part des linguistes (*stricto sensu*) qu'une entrée croissante de chercheurs nouveaux qui ancrent leurs réflexions davantage dans la problématique de l'enseignement des langues que dans le processus de durcissement de la *linguistique appliquée*, la conception disciplinaire de la *didactique des langues(-cultures)* ne mérite toujours pas un consensus consolidé en termes de configuration épistémologique du domaine, dans la mesure où la discipline est considérée par ces chercheurs comme une discipline, ou bien de type *hybride*, c'est-à-dire comme le résultat du croisement de contributions de diverses autres disciplines, et tout particulièrement de la *linguistique* – cf., par exemple, la conception de la *linguistique* comme discipline de *référence interne impliquée* de la *didactique des langues(-cultures)* (Sachot, 1997) –, ou bien comme une discipline à part entière – cf., par exemple, la conception de la *didactique des langues (-cultures)* comme *discipline autonome* et la *linguistique* comme *discipline d'appoint* de la première (Galisson, 1997) – ; c'est précisément dans ce cadre de complexité épistémologique contemporain qu'émerge le besoin de souligner le sens de la tendance disciplinaire de la charge sémantico-référentielle du « candidat terme » *intercompréhension*.

<sup>13</sup> Compte tenu de l'espace imparti à cet article, la démonstration de l'exécution de ces tâches – en fonction de son caractère prolix – est omise dans l'économie de ce texte.

fait ressortir, dans le cadre sémantico-référentiel générique de la didactique des langues, trois teneurs parcellaires, c'est-à-dire des charges notionnelles qui, tout en se distinguant les unes des autres, ne s'affrontent aucunement, dans la mesure où les *significations*<sup>14</sup> correspondantes s'articulent, voire se marient, au sein de l'AC/MRD/DL-C. Par conséquent, de la mise en œuvre de la procédure lexico-didactologique ont émergé trois ensembles notionnels, précisément classés en fonction des significations correspondantes<sup>15</sup> :

- l'*intercompréhension* en tant que constituant de la catégorie *objet* de la *situation éducative*, voire *objectifs de contenu*, *objectifs d'habileté* et *objectifs de comportement* (Galissou, 1990 : 18) :

[Il] semble souhaitable de donner la priorité au développement de l'**intercompréhension**. Ceci devrait en effet permettre d'une part à chacun **d'utiliser sa propre langue tout en se faisant comprendre**, et, d'autre part, de **rebondir sur la connaissance d'une langue pour en découvrir d'autres**. Une telle option se rattache aux orientations actuelles touchant la sélection et la hiérarchisation des objectifs, et le reprofilage des curricula (Dabène, 1996 : 140/389) [nous soulignons] ;

- l'*intercompréhension* en tant que constituant de l'interrelation (congruente) des catégories *objet* et *sujet* de la *situation éducative*, voire *apprentissage-procès* et *apprentissage-produit* (Galissou, 1990 : 23) :

L'intercompréhension se réduit (dans un premier temps) au **décodage [par l'étudiant]**. **L'étudiant identifie à partir des schémas linguistiques qui lui sont déjà familiers grâce à ses connaissances procédurales et déclaratives dans les langues déjà connues. L'intercompréhension se termine avec l'intégration des données linguistiques (et didactiques) dans le lexique mental.** Les bases du transfert linguistique concernent surtout les lexèmes, morphèmes, structures morphosyntaxiques, syntaxe, mode, formes et fonctions du verbe, mais aussi les concepts (sémantiques) (Klein/2004/136/405)<sup>16</sup> [nous soulignons] ;

- l'*intercompréhension* en tant que constituant de l'interrelation (congruente) des catégories *objet* et *agent* de la *situation éducative*, voire *méthode d'enseignement* et son *appartenance [à une] méthodologie* par rapport particulier au *sujet* (Galissou, 1990 : 20) :

---

<sup>14</sup> Dans le cadre de cette étude, compte tenu du fait que que l'approche lexico-didactologique s'exerce sur le concept de *candidat terme*, il s'impose d'établir une distinction entre *sens* et *signification* ; selon Alain Rey, « cette distinction repose sur des oppos[itions] telles que langue/discours ou type/instance. Ainsi : 'La signification relève de l'énonciation et de la pragmatique; elle est toujours liée à la phrase' » (REY *Sémiot.* 1979) » (TLFi, 2010 : s. p. ; entrée : *signification*).

<sup>15</sup> Les citations-exemples de caution notionnelle de ces significations, dont l'extraction apparaît dans le cadre du corpus utile de la recherche, font l'objet de la formule d'identification suivante : nom de l'auteur ou noms des auteurs/année de publication de l'article et de la *Revue*/numéro de la *Revue*/numéro de la page ou numéros des pages où se trouve la citation.

<sup>16</sup> On doit souligner que cette citation est extraite du texte de l'article de Horst G. Klein, publié dans le numéro 136 de la *Revue*, en 2004, et intitulé « L'eurocompréhension (eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines » (Klein, 2004 : 403-418), dans la mesure où les compétences du *sujet* (apprenant) indiquées s'inscrivent dans le cadre de cette *approche* spécifique de l'*intercompréhension* et ne constitue, par conséquent, qu'une perspective particulière au sein des perspectives plurielles qui portent leur attention sur la problématique didactique correspondante.

Les nouvelles tendances en didactique des langues étrangères ou secondes privilégient de plus en plus l'intercompréhension (cf. les **programmes** Galatea, Galanet, Eurom 4, EuroCom, ICE, etc.) (Robert : 2008, 149/9) [nous soulignons]<sup>17</sup>.

Ces trois charges notionnelles, qui partagent à des fins d'ordre terminologique l'unité lexicale *intercompréhension*, constituent autant de pièces de l'AC/MRD/DL-C qui y jouent entre elles. Et cela, dans la mesure où, en termes de conjugaison sinon essentielle, du moins fonctionnelle, les *compétences de compréhension réciproque* des *sujets* (utilisateurs et/ou apprenants) dont les codes linguistiques sont différents, s'exercent sur le triptyque *décodage-rebondissement-intégration* des *connaissances-objets* (*lato sensu*) que ces *sujets* détiennent de ces codes linguistiques et dont l'accès peut (ou doit) faire l'objet du concours de l'*agent* (c'est-à-dire de l'enseignant) et, en l'occurrence, de la mise en œuvre des ressources didactiques qui s'imposent, notamment à travers le recours à des principes et à des orientations méthodologiques et/ou à des instructions et à des démarches méthodiques établis en fonction du caractère particulier des enjeux contextuels spécifiques, pour parvenir aux stades souhaitables d'*intercompréhension-processus* et d'*intercompréhension-produit* correspondants (Figure 2).

<b>Aiguillages notionnels actuels du candidat terme <i>intercompréhension</i></b>	<b>Notion proche du sens commun dans le domaine didactique (sans inscription dans un paradigme)</b>	<b>Catégories didactologiques (AC/MRD/DL-C)</b>
<b>Compétence de...</b> (objectifs [spécifiques] d'apprentissage)	<b><i>compréhension réciproque entre deux ou plusieurs (groupes de) personnes, dont les codes linguistiques et culturels mis en œuvre sont différents.</i></b>	<b>Sujet</b> (apprenant et utilisateur)
<b>Savoirs de...</b> (objectifs [spécifiques] de contenu)		<b>Objet</b> (connaissances + habilités)
<b>Approche didactique de la...</b> (objectifs [spécifiques] d'enseignement)		<b>Agent</b> (ressources méthodologiques)

Figure 2

Charges notionnelles primaires actuelles du candidat terme *intercompréhension* dans la *Revue Orientations* et catégorisation didactologiques

Que la désignation *intercompréhension* corresponde, soit à la notion de *compréhension réciproque* (catégorie didactologique : *objet*), soit à la notion *compétence de compréhension réciproque* (catégorie didactologique : *sujet*, en rapport de congruence fonctionnelle avec la

<sup>17</sup> Cette citation extraite du texte de l'article de Jean-Michel Robert, publié dans le numéro 149 de la *Revue*, en 2008, et intitulé « L'anglais comme langue proche du français » (Robert, 2008 : 389-391), de par sa référence aux divers *programmes* – qui se centrent sur l'enseignement-apprentissage, de souche plus ou moins directive ou autonome, notamment, d'une part, selon autant la conception du (candidat) terme *intercompréhension* que le type d'apparement ou de non apparement linguistique et (géo)culturel des langues concernées et, d'autre part, du type de relation que les *sujets* (utilisateurs et/ou apprenants) de ces langues(-cultures) –, convoque les termes *méthodologie* et *méthode* dite d'*enseignement*, en tant que sous-catégories de la catégorie éducative dénommée *agent* au sein de l'AC/MRD/DL-C.

catégorie didactologique *objet*), ou bien encore à la notion d'*approche didactique* et/ou *méthodologique* (catégorie didactologique : *agent* en situation de congruence fonctionnelle avec les catégories didactologiques *objet* et *sujet*), ces charges notionnelles renvoient, *grosso modo* (notamment dans le cadre des principes et des orientations du Conseil de l'Europe sur l'implantation du *plurilinguisme* dans le Vieux Continent) à une conception de l'*intercommunication* en tant que « compétence compréhensive (orale et écrite) dans deux ou plus de deux langues européennes qui permettrait l'intercommunication habituelle entre les Européens » (Vez/1995/100/63). Toutefois, il faut souligner que l'on enregistre, au fil de l'évolution des discours du corpus utile de l'étude incluant le « candidat terme » *intercompréhension*, une prise en compte croissante de la dimension culturelle des (*variétés* des) codes linguistiques concernés, dans la mesure où

une approche didactique qui part du concept d'intercompréhension peut être définie [...] comme une approche qui essaie de transmettre une vision positive de la diversité linguistique et culturelle et prétend conduire les apprenants à réorganiser et à transférer leur connaissance linguistique et culturelle, ainsi que leurs capacités linguistiques et communicatives dans une voie de développement d'une compétence de communication que l'on veut de plus en plus plurilingue (Andrade, 2003 : 16, cité par Santos : 2007, 146/206).

Par conséquent, cette prise en considération de la montée, assez timide à ses débuts, mais à présent fortement résolue, de la dimension culturelle de l'*intercompréhension*, quelque soit la charge notionnelle privilégiée de l'unité lexicale, conduit à la nécessité de reformuler la définition prototypique d'ordre didactique correspondante. On doit ainsi passer de la *compréhension réciproque entre deux ou plusieurs (groupes de) personnes, dont les codes linguistiques sont différents*,

- ou bien, à la *compréhension réciproque entre deux ou plusieurs (groupes de) personnes, dont les codes linguistiques et culturels mis en œuvre sont différents, qu'ils soient proches, voisins<sup>18</sup>... ou lointains<sup>19</sup>,*
- ou bien, à la *compréhension réciproque entre deux ou plusieurs (groupes de) personnes, dont les codes linguistiques mis en œuvre sont des variétés d'une même langue – dont les caractéristiques essentielles sont sauvegardées – et les codes culturels correspondants sont sinon profondément différents, du moins circonstanciellement différents, que ces derniers soient proches, voisins<sup>20</sup>... ou lointains<sup>21</sup>,*

---

<sup>18</sup> Par exemple, le cas où cette *compréhension réciproque* s'établit entre le français, le portugais, l'espagnol et l'italien, en tant que langues qui affichent une *collatéralité linguistique* et *collatéralité culturelle (lato sensu)* considérables.

<sup>19</sup> Par exemple, le cas où cette *compréhension réciproque* s'établit entre le français et l'anglais (qu'il soit britannique ou américain), en tant que langues qui ne présentent pas une *collatéralité linguistique* et une *collatéralité culturelle (lato sensu)* considérables.

<sup>20</sup> Par exemple, le cas où cette *compréhension réciproque* s'établit entre le français de France, le français de Belgique et le français de Suisse (romande), en tant que *variétés* (linguistiques) d'une *même langue* qui présentent une *collatéralité linguistique* et une *collatéralité culturelle (lato sensu)* considérables.

<sup>21</sup> Par exemple, le cas où cette *compréhension réciproque* s'établit entre le français de France, ou le français de

- ou bien encore, à la *compréhension réciproque entre deux ou plusieurs (groupes de) personnes, dont les codes linguistiques mis en œuvre sont des variétés d'une même langue – dont bien des caractéristiques essentielles sont affectées – et les codes culturels correspondants sont profondément différents, ces derniers étant lointains*<sup>22</sup>.

De la prise en considération des rapports obligés des codes linguistiques et culturels au sein de la problématique de l'*intercompréhension*, découle le constat selon lequel le cadrage définitoire du « candidat terme » ne saurait ne pas observer le principe de *consubstantialité* des composantes *langue* et *culture* de la catégorie didactologie *objet* de la didactique, qui porte son attention sur le processus d'enseignement-apprentissage des langues (Galisson, 1999) – considérées comme *pratiques sociales de référence* –, et selon lequel, par voie de conséquence, les développements conceptuels et terminologiques à venir du « candidat terme » *intercompréhension* doivent s'inscrire dans le domaine disciplinaire dénommé *didactique des langues-cultures*.

Toutefois, dans le cadre de la *terminologie*, et en fonction du principe selon lequel « une seule notion doit se rapporter à un terme » (Dubuc, 2002 : 37), une question reste ouverte : celle du cas de *collision sémantique* du lexème *intercompréhension*, en tant que « candidat terme » de la *didactique des langues-cultures*, dans la mesure où, pour l'heure, la dénomination recouvre trois charges notionnelles qui, quoique ne s'annulant pas réciproquement du point de vue fonctionnel, soulèvent des problèmes de précision conceptuelle au sein du domaine didactique correspondant.

Quant au « candidat phraséotermes » *didactique de l'intercompréhension*, compte tenu du fait que l'approche lexicodidactologique homologue à celle du « candidat terme » *intercompréhension* ne relève, dans le même corpus textuel, qu'une seule occurrence et que le registre correspondant ne fournit aucune (amorce de) définition essentielle, structurale, fonctionnelle ou téléologique (*stricto sensu*)<sup>23</sup>, force est de conclure que l'absence de données discursives (formelles et substantielles) remarquables correspondantes, ne permet

Belgique, ou le français de Suisse (romande) et le français du Canada, dit aussi français du Québec, en tant que *variétés* (linguistiques) d'une *même* langue qui ne présentent pas une *collatéralité linguistique* et une *collatéralité culturelle (lato sensu)* considérables ; c'est également le cas de la *compréhension réciproque* qui s'établit entre le portugais du Portugal et le portugais du Brésil, ou encore entre l'espagnol d'Espagne – désignation internationale de la langue commune de l'État espagnol, que la Constitution de 1978 précise comme suit : « El castellano es la lengua española oficial del Estado » ([http://www.la-moncloa.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267F0/0/constitucion\\_ES.pdf](http://www.la-moncloa.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267F0/0/constitucion_ES.pdf) [Consulté le 5 mai 2010]) –, l'espagnol du Mexique, du Chili, du Venezuela... en Amérique du Sud, l'espagnol des communautés hispanophones des États-Unis (notamment des États du sud-ouest : Nouveau-Mexique, Texas, Arizona, Nevada, Colorado et Floride), l'espagnol de la Guinée équatoriale, du Sahara occidental... en Afrique et l'espagnol des Philippines en Asie.

<sup>22</sup> Par exemple, le cas où cette *compréhension réciproque* s'établit entre les variétés européennes et africaines du français (le français de République démocratique du Congo est davantage une variété du français de Belgique que du français de France et a développé des caractéristiques très particulières, notamment des néologismes au sein de la *langue parlée*) ; c'est aussi le cas de la *compréhension réciproque* qui s'établit entre le portugais du Portugal, le portugais de l'Angola, du Mozambique... en Afrique et du portugais du Timor en Asie.

<sup>23</sup> Cf. Klein, Horst G. (2004). « L'eurocompréhension (eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines. Études de linguistique appliquée » – *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexicologie*, 136, 404-418 (p. 411).

pas d'attribuer, pour l'heure, une charge définitive à ce « candidat phraséotermes » en didactique des langues-cultures.

## 6. INTERCOMPRÉHENSION : CONSTRUITS CONCEPTUELS POLITIQUE ET DIDACTIQUE

L'approche lexico-didactologique du « candidat terme » *intercompréhension*, de par sa prise en compte des *contextes associatifs* au sein du corpus utile correspondant, relève collatéralement, autant de l'attelage des charges notionnelles indiquées du lexème à l'éducation au plurilinguisme consacrée par les *politiques linguistiques éducatives* du Conseil de l'Europe, que le patronage par cette instance politique de programmes de mise en œuvre de l'*intercompréhension (lato sensu)*, toujours dans le cadre de l'éducation au plurilinguisme. Face à ce constat, émergent deux questions consistant à savoir, tout d'abord, si l'*intercompréhension* est un construit politique ou/et didactique et, ensuite, en fonction de la réponse antérieure, dans quelle mesure ce construit est efficace sur le plan didactique.

Au terme d'une recherche documentaire sur le site de la *Division des politiques linguistique* du Conseil de l'Europe<sup>24</sup> (et bien que cette investigation ne présente pas, pour l'heure, un caractère exhaustif), on constate que le lexème *intercompréhension* présente des occurrences dans des documents aussi bien d'ordre politique que didactique. Quoiqu'il en soit, ces occurrences s'inscrivent toujours dans le cadre du traitement politique et/ou didactique de l'éducation au plurilinguisme, notamment, de façon résolue, à compter de l'adoption par le Conseil de l'Europe du *Cadre Européen commun de référence* (CECRL, 2001) au tout début de ce siècle, quand bien même le lexème *intercompréhension* ne présente aucune occurrence dans le texte correspondant<sup>25</sup>. Toutefois, les discours tenus dans ces documents, surtout ceux qui relèvent du domaine didactique, tendent à considérer que

[l']intercompréhension offre une **alternative** au modèle souvent critiqué de la *lingua franca* et ouvre une **nouvelle voie** dans l'étude des langues et de la communication. On parle d'intercompréhension, par exemple, lorsque deux personnes communiquent, à l'oral ou par écrit, en s'exprimant dans des langues différentes, chacune comprenant la langue utilisée par l'autre. [...] Pour comprendre une langue « inconnue » on interprète les énoncés en langue étrangère à l'aide de ses **compétences linguistiques et extralinguistiques**, et en tirant parti des éléments communs aux langues et aux autres formes de communication. Pour y parvenir, il faut prendre conscience d'un savoir resté jusque-là inexploité – son expérience de la communication et des échanges – afin d'établir des suppositions éclairées quant à la signification des messages. [...] **Champ d'étude et d'expérimentation**, l'intercompréhension offre aujourd'hui nonobstant

---

<sup>24</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Domains\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Domains_FR.asp) [Consulté le 5 mai 2010].

<sup>25</sup> Bien qu'on y trouve 3 et 5 occurrences des unités lexicales complexes *compréhension réciproque* et *compréhension mutuelle* respectivement, l'approche lexico-didactologique des charges notionnelles correspondantes ne permet pas d'établir, notamment de par le traitement des contextes respectifs, un rapport (quasi-)synonymique avec les charges notionnelles du candidat terme *intercompréhension* présentes dans le corpus utile de cette recherche.

certaines questions qui restent à explorer, **une approche complémentaire aux méthodes existantes de promotion du plurilinguisme** (Beacco & Byram, 2006 : 6) [nous soulignons].

Cette perspective prend en compte le fait que les dimensions de *savoir*, de *compétence* et/ou d'*approche de compréhension réciproque entre deux ou plusieurs (groupes de) personnes, dont les codes linguistiques mis en œuvre sont différents, que les codes culturels correspondants soient ou non les mêmes*, découlent de l'exécution conjuguée, voire consubstantielle, tout autant de compétences générales (*savoirs de et sur des connaissances plus ou moins encyclopédiques, savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir... expérimentiels*) que de compétences communicatives langagières (notamment linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques) jouant obligatoirement sur des données et des comportements non verbaux (*lato sensu*), comme le souligne le CECRL, notamment dans un contexte où la communication est de plus en plus multimodale (Ferrão Tavares, 2007), dans la mesure où

une grande partie des études qui ont été faites sur l'**intercompréhension**, par exemple, intègrent ces deux dimensions, soit au niveau des stratégies qu'elles convoquent, soit au niveau des technologies intégrées. En ce qui concerne les défis, ils se rapprochent de ceux présentés lors des approches précédentes, avec une autre ampleur puisque l'univers des acteurs sociaux s'élargit : les langues, les cultures mais aussi **les langages et les dispositifs communicatifs** dont on dispose, en classe, à l'extérieur de la classe, **dans un temps monochrome, synchrone ou polychrone** (Ferrão Tavares : 2009, 153/51) [nous soulignons],

Cette perspective actuelle avait déjà annoncé, de façon en quelque sorte prodromique, en 1991, dans le cadre de sa recherche doctorale, notamment par rapport au concept de *multicanalité* de la communication par ce même auteur :

[Les] configurations (multicanales) jouent non seulement un rôle au niveau de la distribution des tours de parole, mais également au niveau de l'**intercompréhension**. Elles contribuent en effet à une facilitation cognitive [... car] l'élève, habitué à l'idiolecte corporel de son enseignant, anticipe la compréhension, il se rend compte que celui-ci va changer de sujet, qu'il est en train de réaliser un 'raccord' par exemple (Ferrão Tavares : 1991b, 157) [nous soulignons].

## 7. CONCLUSION OUVERTE... À UN QUESTIONNEMENT EN COURS

*Alternative, nouvelle voie, champ d'étude et d'expérimentation, approche complémentaire aux méthodes existantes de promotion du plurilinguisme*, ces références notionnelles pointent vers l'*intercompréhension* entendue comme une approche nouvelle, complémentaire ou alternative, parmi d'autres *agirs d'apprentissage* et d'autres *agirs sociaux*<sup>26</sup>, de mise en œuvre du plurilinguisme. Par rapport à l'AC/MRD/DL-C, et compte tenu que toutes les *catégories éducatives* présentent, explicitement ou implicitement, des

---

<sup>26</sup> Concepts *agir d'apprentissage* et *agir social* : cf., dans la section *Bibliographie* de cet article, Puren, 2007.

marques idéologiques, politiques et économiques (Galisson, 1990), la question centrale qui se pose n'est pas tant celle de revendiquer la filiation, voire le caractère davantage politique ou didactique de l'*intercompréhension*, que celle de vérifier si sur le plan du processus d'enseignement-apprentissage des langues-cultures proches, voisines... ou lointaines, le « candidat terme » constitue un atout praxéologique conséquent, dans le cadre de l'*éducation au plurilinguisme* et de l'*éducation par le plurilinguisme*, c'est-à-dire (en recourant à la figure du *palimpseste*, ici, *verbo-didactologique*), notamment par le remplacement, dans le texte original (Galisson, 2002), des expressions *éducation aux langues-cultures* et *éducation par les langues-cultures* par celles d'*éducation au plurilinguisme* et d'*éducation par le plurilinguisme* :

Dans « l'éducation au plurilinguisme », l'éducation – mise en place préalablement – est le *moyen* et le plurilinguisme est la *fin* (le but à atteindre). Alors que dans « l'éducation par le plurilinguisme », le plurilinguisme est le *moyen* et l'éducation – à mettre en place ultérieurement – est la *fin*. Cette alternance croisée des facteurs est de nature : • à faciliter, puis renforcer l'accès au plurilinguisme ; • et approfondir, diversifier, réguler le travail d'éducation lui-même. La conscientisation des deux démarches est d'autant plus nécessaire qu'elles ont pour caractéristique commune de renvoyer à des objets de savoir et de comportement non bornés, qui ne s'achèvent, en principe, qu'avec l'existence (active) des sujets concernés.

Dans le cadre de la didactique des langues-cultures contemporaine, (la *didactique de*) l'*intercompréhension* est-elle, en prenant appui sur les notions plurielles en présence qui sous-tendent son statut, et/ou sera-t-elle ou non, en construisant des notions en puissance (toutes ces notions, *actuelles* et *potentielles*, étant soumises au crible de la praticité didactique que « *só o tempo virá a mostrar* »...) en capacité de relever, par sa contribution manifeste et/ou à venir, le défi de nature didactique lancé par la conjugaison de l'*éducation au plurilinguisme* et de l'*éducation par le plurilinguisme* ?

## BIBLIOGRAPHIE<sup>27</sup>

- BEACCO, Jean-Claude & BYRAM, Michael (2006). « Préface ». In : DOYÉ, Peter (2006). *L'intercompréhension*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BOISSON, Claude Pierre (1996). « Les dénominations de la règle à calcul ». In : *Meta*, 41-4, 525-546.
- BRUNET, Émile (1999). *HYPERBASE : Traitement documentaire et statistique des corpus textuels*. Nice : Faculté des Lettres.
- CAPUCHO, Filomena & OLIVEIRA, Ana Maria. (2005). Eu+I – « On the Notion of intercomprehension ». In : MARTINS, Adriana (Ed.) (2005). *Bulding bridges: EU+I, European Awareness and Intercomprehension*. Viseu : Universidade Católica Portuguesa (11-18).
- CHARAUDEAU, Patrick(1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

---

<sup>27</sup> Les références, dont les documents – datés ou non datés – ont fait l'objet de consultation, singulière ou réitérée, sur des sites électroniques, à des moments distincts selon les impératifs du processus de recherche (*lato sensu*), étaient toutes accessibles au 31 janvier 2012, date de la dernière consultation correspondante sur URL.



- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- CONSTANTIN DE CHANAY, Hugues (2001). « La dénomination ». In : *Cahiers de praxématique*, 36, 169-188).
- CUQ, Jean-Pierre (Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- DESMET, Isabel (1994). « Suggestions pour une approche terminologique des sciences sociales et humaines ». In : *Terminogramme*, 72, 1-5.
- DUBUC, Robert (2002). *Manuel pratique de terminologie*. Québec : Linguatex éditeur inc.
- FERRÃO TAVARES, Clara (1991a). *Les comportements non verbaux des enseignants en classe de français langue étrangère*. Thèse de Doctorat Nouveau, soutenue à l'Université à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (France), sous la direction de Robert Galisson.
- FERRÃO TAVARES, Clara (1991b). « Apresentação. Intercompreensão ». In : *Revista de Didáctica das Línguas*, 1, 7-9.
- FERRÃO TAVARES, Clara (2006). « Tout apprentissage est un voyage ». Congrès de l'Association portugaise des professeurs de français : La motivation ou le désir d'apprendre. Lisbonne : Institut Franco-Portugais.  
<http://cedes.eses.pt/lms/mod/ressource/view.php?id=4295>
- FERRÃO TAVARES, Clara (2007). *Didáctica do Português – Língua Materna e Não Materna – no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- FERRÃO TAVARES, Clara, SILVA, Jacques & SILVA E SILVA, Marlène (2010). « Des notions actuelles (et potentielles) d'intercompréhension en didactique des langues-cultures ». In : *Redinter-Intercompreensão – Revista da rede europeia sobre Intercompreensão*, 1, 125-155.
- GALISSON, Robert (1979). *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- GALISSON, Robert (1990). « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire ». In : *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 79.
- GALISSON, Robert (1992). « Bernard Quemada ». In : *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 85/86.
- GALISSON, Robert (1993). « Pour un modèle d'enseignement subordonné à un modèle d'apprentissage (des langues-cultures) dans le cadre de l'école ». In : *Dialogues et cultures*, 37, 11-19.
- GALISSON, Robert (1994). « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France : état des lieux et perspectives ». In : *Revue française de pédagogie*, 108, 25-37.
- GALISSON, Robert (1997). « Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes ? ». In : *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 105, 73-92.
- GALISSON, Robert (1999). « La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique ». In : *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 116, 477-496.
- GERMAIN, Claude (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- GOUADEC, Daniel (1994). « Nature et traitement des entités phraséologiques ». In : Actes de la deuxième université d'automne en terminologie. Délégation générale à la langue française et aux langues de France.
- JAMET, Marie-Christine (2008). « L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? »  
[http://publiforum.farum.it/ezine\\_printarticle.php?id=144](http://publiforum.farum.it/ezine_printarticle.php?id=144)
- LEGENDRE, Renald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- OLLIVIER, Christian (2008). « Le linguistique et le non linguistique en intercompréhension ». In : *Cahiers de l'Acedle*, 3, 127-149.  
<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990>
- PAVEL, Silvia & NOLET, Diane (2001). « Précis de Terminologie ».

[http://www.translationbureau.gc.ca/pwgsc\\_internet/fr/publications/documents/précis.pdf](http://www.translationbureau.gc.ca/pwgsc_internet/fr/publications/documents/précis.pdf)  
PIERREL, Jean-Marie (2006). *Le Trésor de la Langue Française informatisé : Un dictionnaire de référence accessible à tous*. AMOPA, 174, 25-28.  
PORCHER, Louis (1987). *Champs de signes. États de la diffusion du français langue étrangère*. Paris : Crédif/Didier.  
PUREN, Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.  
PUREN, Christian (2007). « Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Référence ».  
[http://acedle.org/IMG/pdf/Olivier\\_Cah3.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Olivier_Cah3.pdf)  
SACHOT, Maurice (1997). « La didactique des disciplines au milieu du gué ». In : *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 105, 55-72.  
SERRES, Michel (1991). *Le Tiers-Instruit*. Paris : Gallimard.  
SILVA, Jacques (2003). *La Didactique des langues-cultures – Approche lexico-didactologique de concepts du domaine*. Thèse de Doctorat, soutenue à l'Université du Minho (Braga, Portugal), sous la direction de Clara Ferrão Tavares.  
SILVA, Jacques & FERRÃO-TAVARES, Clara (2004). « Lire une revue de didactologie des langues-cultures ». In : *Intercompreensão*, 11, 101-119.  
SILVA e SILVA, Marlène (2006). *La pragmatique lexiculturelle en éducation aux langues-cultures : étude d'un cas dans le contexte scolaire portugais*. Braga : Université du Minho.  
*Trésor de la Langue Française informatisé [TLFi]* en ligne. [atilf.atilf.fr/tlf.htm](http://atilf.atilf.fr/tlf.htm)  
VAN DER MAREN, Jean-Marie (1996). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.