

LES APPROCHES PLURIELLES DANS LE MODELE CARAP: SAVOIRS ACQUIS PAR L'INTERCOMPREHENSION

Constantin Felicia

Universitatea din Oradea

Facultatea de Științe Economice

Bogdan Rodica

Universitatea din Oradea

Facultatea de Științe Economice

Custom sets that teaching foreign languages refers to teaching and learning a language taken in isolation, within an essentially monolingual framework. Academic orthodoxy Chardenet (2007) refers to training the teacher in one foreign language only, following the unnatural preoccupation for the completion of knowledge and skills in this language. The dynamics of the societies forces towards the transition from monolingualism to multilingualism, by introducing the pluralistic like teaching devices. Defined as "teaching approaches that put into practice the teaching-learning activities while involving more (= more than one) linguistic and cultural variety," pluralistic approaches are designed as opposed to traditional teaching approaches, the aim of which is a particular language or culture in isolation (Candelier, 2007: 7). Intercomprehension is, along with the intercultural approach, the integrated teaching of foreign languages and awakening to languages, a pluralistic approach that allows the development of diverse and unthinkable emotional and practical knowledge and skills, inventoried in a Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures (CARAP). Considered from different perspectives - as a method, strategy, training device or educational purpose - intercomprehension is mainly a general competence of the multilingual individual. A doctoral program attended at the University of Reims, France, as part of a team coordinated by professors J.E. Tyvaert and E. Castagne, has allowed us to experiment intercomprehension with a public trained for skills training for acquiring the perception and understanding of foreign languages not known a priori. According to Jamet (2010), it is a metalinguistic cognitive type activity (the awareness of areas of formal transparency and of significance), meta-pragmatic (the use of knowledge acquired in the native language to decide the needs triggered in a certain situation) and meta-cultural (by means of the encyclopaedic knowledge of the world), activity practiced by inferential type strategies. The regular observation of ICE type training sessions has led us to a reflection applied to non-philological learning environment. We consider that organizing a module of initiation in French for beginner economic students, a course relying on intercomprehension principles, would be an excellent introduction to multilingualism. In this paper we will tackle the knowledge that, according to CARAP, seems attainable by means of this alternative method of teaching - learning a language, in the light, even if only virtual at the moment, of the introduction of French in the curriculum by specific means of intercomprehension. Established as prolegomena to the traditional study, an introductory course of intercomprehension of French would be able to provide students with quicker global linguistic knowledge otherwise acquired in a longer period of time, with more effort and without guaranteed results.

Keywords: pluralistic approaches, intercomprehension, skills, CARAP, didactics

Cod JEL: Y8

Préambule

La compétence linguistique des futurs économistes s'approfondit pendant les cours de langues étrangères suivis à la faculté. La coutume pose que la didactique des langues étrangères se réfère à l'enseignement-apprentissage d'une langue prise isolément, dans un cadre éminemment monolingue. Conformément au curriculum, l'apprenant qui étudie l'anglais dans les facultés non-philologiques n'étudie pas (sauf rares exceptions) le français, celui qui étudie le français n'étudie pas l'allemand. Georges Lüdi observe que les modèles qui «dominent encore très largement les systèmes éducatifs» sont ceux «qui réunissent en général, dans des classes de langue, des enseignants et des apprenants autour du projet de l'appropriation d'une langue cible

particulière» (Cali, Stegu et Vetter, 2008: 20). Dans ce sens, Chardenet précise que *«si la didactique des langues s'est constituée de façon transdisciplinaire en s'attachant à réfléchir sur l'enseignement / apprentissage de telle ou telle langue, elle n'a jamais réussi à transgresser l'orthodoxie académique qui renvoie la formation de l'enseignant à seule langue étrangère et à la complétude des savoirs et des compétences dans cette langue.* (Chardenet, 2007)

Or la dynamique socio-politique et surtout les enjeux économiques forcent le passage du monolinguisme vers le plurilinguisme, par l'apparition de dispositifs de formation de type pluriel. Les approches plurielles, définies comme *«des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles»* sont conçues en opposition avec les approches didactiques singulières traditionnelles, dont l'objet d'attention *«est une langue ou une culture particulière, prise isolément»* (Candelier, 2007: 7). Comment pourrait-on dépasser les limites imposées par les contraintes administratives et curriculaires dans les institutions d'enseignement? Comment pourrait-on passer au plurilinguisme sans trop ébranler un état de faits auquel il n'est pas facile de renoncer inconditionnellement pour satisfaire aux besoins du plurilinguisme? Pour répondre à ces questions, nous nous référons en ce qui suit aux approches didactiques plurielles promues par un référentiel élaboré en 2007.

Les approches plurielles (le modèle CARAP)

Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (nommé dorénavant CARAP) a été élaboré en 2007 par une vaste équipe coordonnée par Michel Candelier au sein du Centre européen pour les langues vivantes de Graz - institution du Conseil de l'Europe - comme produit du programme *«Les langues pour la cohésion sociale: l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle»*. Cette thématique propose de mettre en discussion un changement de paradigme majeur, par *«l'évolution vers une conception globale de l'éducation aux langues, qui intègre l'enseignement et l'apprentissage de toutes les langues afin d'utiliser les synergies potentielles»* (conformément à la présentation des programmes CELV sur le site officiel de l'institution)

Le recensement de l'équipe de CARAP rend compte de **quatre approches plurielles**: l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et la didactique intégrée des langues apprises.

1. L'approche interculturelle, nommée dans un article *«le quatrième "mousquetaire" de la famille des approches plurielles»* (Candelier, P., 2008: 71) ^a une influence irrécusable sur la didactique des langues *«même si ce n'est pas toujours de façon explicite et réellement conforme à ses orientations fondamentales»* (Candelier, 2007: 7). A propos de ce modèle, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues prévoit que l'objectif fondamental en est le développement de la personnalité à partir de l'intégration harmonieuse des expériences de l'altérité langagière et culturelle, par la directe préoccupation de l'enseignant et de l'apprenant: *«dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront»*. (CECR, 2001: 9)

2. La didactique intégrée des langues, la situation spécifique dans l'enseignement institutionnalisé, a comme finalité d'*«aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on vise l'apprentissage dans un cursus scolaire»*; cette didactique prévoit *«de façon "classique" les mêmes compétences pour toutes les langues enseignées ou ... des "compétences partielles" pour certaines d'entre elles»* ((Candelier, 2007: 7-8). Le fait que la première LE s'appuie sur les acquisitions de la LM et que l'accès à une autre LE est facilité par l'appui sur celles antérieurement appréhendées, conduit à une représentation intégrée du

répertoire plurilingue; la représentation de la spécificité de chaque langue comme un « iceberg » émergeant d'une base commune à toutes les langues (proposée par Cummins en 2001 pour rendre compte de la compétence bilingue) implique l'existence d'une base sous-jacente commune à deux ou plusieurs langues et des liens d'apprentissage et d'influence établis entre elles. (Egli Cuenat, 2009: 2)

3. L'éveil aux langues ^{devient de plus en plus} connu grâce à des projets européens récents et aux démarches d'inclusion dans l'enseignement institutionnel; par l'éveil aux langues, une attention particulière est accordée non seulement à la langue de l'école et à toute autre langue en cours d'apprentissage, mais aussi à des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner, à toutes autres variétés linguistiques, sans exclusion. Le nombre significatif de langues sur lesquelles on travaille transforme l'éveil aux langues dans une forme «extrême» des approches plurielles. L'objectif ambitieux de cette approche est ainsi formulé: *«Conçu principalement comme accueil des élèves dans la diversité des langues (et de leurs langues!) dès le début de la scolarité, comme vecteur d'une meilleure reconnaissance dans le contexte scolaire des langues «apportées» par les élèves allophones, comme une sorte de propédeutique développée à l'école primaire, il peut également être promu comme accompagnement des apprentissages linguistiques tout le long de la scolarité»*. (Candelier, 2007: 9)

4. L'intercompréhension, l'approche plurielle qui s'établit entre des langues parentes, *«propose un travail parallèle sur plusieurs langues d'une même famille, qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage»* (idem: 8). L'appartenance à une même famille offre aux langues des atouts tangibles, qui se manifestent prioritairement au niveau de la compréhension et qui mériteraient une attention systématique (conformément aux projets innovants en France et en Allemagne dans la seconde moitié des années '90, continués dans d'autres pays de l'Europe ou de l'Amérique Latine). Candelier observe également que *«les publics scolaires sont encore très peu concernés par l'intercompréhension»*, malgré son caractère ludique surpris par Castagne et Chartier; pour eux, *«la magie de l'éducation à l'intercompréhension, c'est surtout d'ignorer qu'elle est éducation»*. (Castagne et Chartier, 2007)

Intercompréhension - approche plurielle

Castagne (2007) remarque l'absence d'une définition rigoureuse de l'intercompréhension, mais souligne qu'elle a la capacité de nous faire *«constater un changement de paradigme de la communication monolingue symétrique au dialogue plurilingue asymétrique»*. En principe, il s'agit d'une compétence de réception et de compréhension fondée sur les rapprochements de tout type entre les langues apparentées génétiquement, identifiés et valorisés par des stratégies spécifiques d'accès au sens, déclenchées au moment de la lecture d'un texte et/ou de l'écoute de sa version oralisée. Simplifiant, on pourrait dire qu'une personne peut arriver à comprendre globalement une ou plusieurs langues apparentées à sa langue maternelle (textes écrits accompagnés de la version oralisée, par une méthode qui est radicalement différente des méthodes d'apprentissage traditionnel. L'intercompréhension, en quoi consiste-t-elle?

Si l'intercompréhension vise en général l'échange plurilingue où *chacun s'exprime dans sa langue et comprend celle de l'autre*, certains auteurs privilégient l'étape de la formation de la compétence de réception et de compréhension de langues étrangères a priori inconnues. C'est le cas du dispositif de formation InterCompréhension Européenne, développée à l'Université de Reims, France, au sein d'une équipe coordonnée par les professeurs J.E. Tyvaert et E. Castagne.

Les participants sont placés devant des textes courts (de type article de presse ou des articles sur objectifs spécifiques) écrits et accompagnés de la version oralisée, dans une langue qu'ils ignorent mais qui appartient à la même famille linguistique que leur langue maternelle. L'enseignant-moniteur explique les principes de base dans le fonctionnement de la formation en ICE et attire l'attention des apprenants sur les libertés et les contraintes de la méthode: aucune information n'est

fournie dès le commencement, on ne renvoie pas à des tableaux multilingues avec des informations sommaires susceptibles d'orienter la réflexion, le moniteur dirige l'apprenant vers la découverte personnelle, en lui demandant des hypothèses à partir de la nature du texte, du thème de l'article, du contexte, de l'analogie avec sa langue maternelle et en gérant le parcours de capitalisation des informations lexicales et grammaticales. Normalement, **le temps prévu de déroulement des formations ICE serait de 48 heures pour le module d'éducation à l'intercompréhension écrite de 3 langues apparentées** à la langue maternelle. Si nous opérons artificiellement une réduction de trois langues à une seule langue étrangère, afin de parvenir à une adaptation au but de notre démarche présumée, la durée se réduit à 16 heures. Par rapport au parcours classique d'un cours traditionnel, les participants découvrent la nouvelle langue étrangère par effort propre, aux effets extrêmement motivants. Le niveau de maîtrise présumé de l'intercompréhension écrite des langues apparentées serait le niveau A2 / B1 dans le contexte d'une approche trilingue. Tous les témoignages sur les effets de l'intercompréhension nous autorisent de supposer que la focalisation sur une seule langue, par des stratégies intercompréhensives spécifiques, permet d'atteindre au moins le niveau A2 dans la compréhension écrite.

L'Intercompréhension qui dans la profusion d'études parues les dernières années a été appréhendée sous des angles divers - comme méthode, stratégie, dispositif de formation, objectif éducationnel général ou compétence de l'individu plurilingue - est avant tout une approche plurielle qui permet de développer des savoirs, savoir-être et savoir-faire divers et insoupçonnés, à travers des compétences *trans-linguistiques / trans-culturelles et inter-linguistiques / inter-culturelles*.

Proposition

L'observation régulière des séances de formation expérimentées par l'équipe française nous conduit à une réflexion appliquée au milieu non-philologique. Nous apprécions que l'organisation d'un module d'initiation à la langue française, construit selon les principes d'un parcours d'intercompréhension, représenterait pour les étudiants économistes débutants une excellente introduction au plurilinguisme. Nous prenons comme référence de notre évaluation globale le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, qui est le seul document qui procède à une analyse nuancée des savoirs, savoir-être et savoir-faire spécifiques aux initiatives didactiques "alternatives" par rapport aux formules traditionnelles.

Nous nous arrêtons en ce qui suit **aux savoirs** développés par l'intercompréhension, des composantes fondamentales pour la formation du futur lecteur plurilingue. Nous nous interrogeons sur le type de savoirs développés par une approche didactique alternative du type ICE de Reims, applicable aux étudiants roumains débutants non-philologues, dans un cours d'initiation à la langue française. A raison d'une heure par semaine on peut proposer aux étudiants un entraînement à la compréhension globale du français, équivalent d'une initiation à la langue étrangère. Conformément au CARAP, nous posons que les apprenants qui suivraient un parcours de type intercompréhension pourraient acquérir les savoirs dont il est question plus loin.

Les savoirs acquis en contexte plurilingue

Les savoirs acquis par les apprenants dans le cadre d'un dispositif de formation de type approche plurielle, l'intercompréhension en l'occurrence, touchent à deux domaines également importants: la langue et la culture. Nous nous limiterons aux aspects qui concernent la langue (Candelier, 2007: 51-69), plus précisément:

a). **la langue comme système sémiologique**: dans le contexte d'un processus de distanciation, l'apprenant qui observe plusieurs langues systématise les savoirs et prend en compte le caractère conventionnel de chaque langue. L'apprenant dans un milieu d'apprentissage intercompréhensif a des connaissances d'ordre linguistique sur sa langue maternelle (ou une autre langue de l'école), ce qui implique la maîtrise *«des concepts et des techniques permettant de comprendre le fonctionnement des langues»* à des niveaux d'analyse différents, à l'écrit ou à l'oral

(morphosyntaxique, phonétique, phonologique, etc.). Nous retenons un aspect exploitable lors de la formation: *l'apprenant connaît quelques catégorisations relatives aux langues et les reconnaît grâce à des indices formels (idem: 51)*, plutôt que par une présentation traditionnelle de type expositif.

b). **la langue et la société:** l'apprenant qui connaît en égale mesure des caractéristiques de son environnement et de son identité linguistiques et quelques faits historiques et géographiques qui ont influencé / influencent l'apparition ou l'évolution de certaines langues, a plus de chances de devenir plurilingue. (*idem: 52*)

c). **la communication verbale et non verbale:** moins préoccupante comme objectif direct de l'apprentissage par ICE, la maîtrise des principes de fonctionnement de la communication se traduit dans les savoirs implicites et explicites sur le propre répertoire communicatif et sur celui des autres (*idem: 53*); les apprenants et l'enseignant-moniteur connaissent tous et s'assument les limites du répertoire communicationnel dans la nouvelle langue étrangère, mais ne renoncent pas aux efforts d'accès au sens.

d). **l'évolution des langues:** savoir que les langues sont en constante évolution et qu'elles composent des familles, modifie l'approche aux langues; les relations dites «de parenté» qui relient les langues entre elles, la composition et le nom de quelques familles de langues, les phénomènes d'emprunts entre langues et les conditions dans lesquelles les emprunts s'effectuent (les situation de contact des langues ou les besoins terminologiques dus au développement de la réalité) sont quelques-uns des savoirs qui, selon l'équipe de CARAP, relèvent de la compétence plurilingue. (*idem: 54*)

e). **la pluralité, la diversité, le multilinguisme et le plurilinguisme:** tous les savoirs qui figurent dans cette catégorie devraient être enseignés plus explicitement dans l'école, afin que les apprenants s'approprient dans l'école des acquis qui pourraient ouvrir leur disponibilité au plurilinguisme. Avoir des connaissances sur la diversité des langues signifie savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde et donc une grande diversité d'univers sonores (déclinés en phonèmes ou schémas rythmiques) et d'écriture. Les connaissances sur le multilinguisme et le plurilinguisme déterminent la reconnaissance d'une grande variété de situations de multilinguisme et plurilinguisme, dans des situations évolutives et complexes qui ne laissent pas toujours coïncider les frontières entre langues et pays. Le grand atout de la diversité langagière c'est le fait que l'apprenant s'habitue à observer et à cultiver la situation de multilinguisme / plurilinguisme dans l'environnement personnel ou dans des lieux proches ou lointains (*idem: 55*)

f). **les ressemblances et les différences entre les langues:** tout élève qui a appris au moins une langue étrangère est conscient de l'existence des ressemblances et des différences entre les langues. Or, le contact avec des langues en contexte plurilingue leur donne un plus de saillance et l'apprenant s'habitue à cultiver ces rapprochements: dans le passage de langue à l'autre on recourt à des découpages différents et spécifiques de la réalité; la catégorisation grammaticale fonctionne par endroits différemment dans les langues étrangères par rapport à sa langue maternelle; chaque langue dispose d'un système phonétique / phonologique propre; l'absence de l'équivalence mot à mot d'une langue à l'autre fait que les langues n'utilisent pas toujours le même nombre de mots pour exprimer la même chose; des mots de langues différentes qui se ressemblent à l'oreille n'ont pas forcément le même sens; la composition des mots et l'organisation des énoncés peuvent être différentes selon les langues; des différences de fonctionnement apparaissent dans les systèmes scripturaux (plusieurs sortes d'écriture, des nombres différents d'unités utilisées pour l'écriture, des sonorités proches qui donnent lieu à des graphies complètement différentes dans des langues différentes), etc. (*idem: 56-57*)

g). **les langues et l'acquisition / apprentissage:** l'apprenant plurilingue sait que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances structurelles / discursives / pragmatiques entre les langues, pour faciliter l'apprentissage; en plus l'apprentissage est meilleur quand il y a une attitude

d'acceptation vis-à-vis des différences linguistiques. L'apprenant commence à réfléchir sérieusement à ses propres capacités d'apprentissage des langues et aux stratégies d'apprentissage dont il dispose et qui renvoient aux *«répertoires de savoirs explicites de l'ordre du méta-apprentissage qui peuvent faciliter les processus d'appropriation dans le domaine des langues et dans tout autre domaine»*. (idem: 69)

Conclusion

La recommandation de Coste (2010: 197-198) relative aux quatre cheminements didactiques pluriels se réfère dans ce contexte à la nécessité d'identifier ou d'opérer des modulations fines de ces approches dont le potentiel semble être affecté par certaines limitations. Il s'agit tout d'abord de la difficulté de mise en perspective curriculaire unitaire, puisque les courants innovants connus ont des histoires et des champs d'expérimentation différents et conduisent à des choix curriculaires contextualisés séparés; dans un deuxième temps, ces approches qui *«restent pour l'essentiel à la fois militantes et marginales»*, ne bénéficient pas d'une place dans l'enseignement de masse *«rares étant les systèmes éducatifs qui leur reconnaissent une place officielle dans leurs programmes»* (Coste, 2011).

Notre proposition n'est pas fondée sur un modèle déjà implémenté, mais sur l'adaptation des vertus de l'intercompréhension aux besoins réels des étudiants non-philologues débutants en français. Ceux-ci n'ont pas comme exigence professionnelle la maîtrise parfaite d'une ou de plusieurs langues étrangères, au niveau de toutes les quatre compétences: compréhension orale et écrite, expression orale et écrite. L'intercompréhension fait partie de ces approches plurielles non-axées sur une langue unique, qui exploitent des potentialités déjà en place pour développer des compétences dans de nouvelles langues et qui, selon Castagne (2010) sont marquées par *une énergie plurielle* qui anime de nos jours les sciences du langage.

La pratique de l'intercompréhension permet d'arriver vite à un niveau de compétence plurilingue satisfaisant du point de vue de la compréhension écrite. Mais elle permet également de développer toute une série de savoirs auxiliaires, sans un grand effort et dans un cadre détendu, interactif et participatif. On retient d'ordinaire pour les langues étrangères des formes d'organisation identiques à celles des autres disciplines scolaires, dans le sens du rythme, de la durée, des formes d'évaluation, du milieu, des attentes - on étudie une ou deux langues étrangères à l'école pendant plusieurs années, à raison de 2 heures / semaine avec un professeur que l'on voudrait natif. En conformité avec les paramètres du CARAP, l'intercompréhension translatée comme option didactique d'une formation plurilingue des non-philologues, en l'occurrence les économistes, assure largement l'occasion d'acquisition des savoirs nécessaires aux futurs locuteurs plurilingues.

Cette perspective de l'introduction au français moyennant l'intercompréhension reste pour l'instant virtuelle. Similaire à des **prolégomènes à l'étude traditionnelle**, un cours introductif d'intercompréhension du français serait à même de fournir plus vite aux étudiants des savoirs qui autrement seraient acquis dans une période plus longue, avec un effort plus important et sans résultats garantis.

Bibliographie

Cali, Chantal, Stegu, Martin et Vetter, Eva. "Entretien avec Georges Lüdi". *Synergies Europe* n° 3, 2008: 17-21.

Candelier, Michel et al. *A travers les langues et les cultures - CARAP: Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Strasbourg / Graz: Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, 2007.

Candelier, Philippe. "Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre." *Les Cahiers de l'Acedle. Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du*

plurilinguisme, volume 5, numéro 1 2008, vérifié le 28 avril 2012.
http://acedle.org/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf.

Castagne, Eric. "L'intercompréhension européenne, innovation conceptuelle de la Recherche et du Développement en sciences du langage : la communication et les échanges des entreprises sont facilement opérationnels". Le Centre de langue française de la CCIP, 2010, vérifié le 28 avril 2011. <http://www.fda.ccip.fr/points-communs/pc-41/recherche/recherche---e-castagne>.

Castagne, Eric. "L'intercompréhension: un concept qui demande une approche multidimensionnelle". In *Diálogos em Intercompreensão, Actes du Colloque organisé à Lisbonne du 6 au 8 septembre 2007*. édité par Capucho. F., Alves P. Martins, A., Degache, C., & Tost, M.. Lisboa: Universidade Catolica Editora, 2007: 461-473.

Castagne, Éric et Chartier, Jean-Paul. "Modélisation de la formation d'éducateurs à l'intercompréhension de plusieurs langues : réflexions et pistes". *Le Français Dans Le Monde*, N° spécial R/A, 2007: 66-75. vérifié le 10 mars 2011. <http://logatome.eu/publicat/Paris2007.pdf>.

Chardenet, Patrick. *De quelques conditions au développement de la notion d'intercompréhension*. In Capucho. F., Alves P. Martins, A., Degache, C., & Tost, M.. *Diálogos em Intercompreensão (Actes du Colloque organisé à Lisbonne du 6 au 8 septembre 2007)*. Lisboa: Universidade Catolica Editora, 2007.

Conseil de l'Europe. *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques, 2001.

Coste, Daniel. "L'intercompréhension à la croisée des chemins?" *Synergies Europe N°5*, 2010: 193-199. vérifié le 12 décembre 2011. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/coste.pdf>.

Coste, Daniel. "Plurilinguisme et intercompréhension". L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes, *Álvarez, D. et al. (dir.). Agence Universitaire de la Francophonie & Union Latine*, 2011: 179-189. vérifié le 12 décembre 2011. <http://dpel.unilat.org/Data/Publications/79.pdf>.

Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France. *L'Intercompréhension entre langues apparentées*, 2006, vérifié le 28 avril 2012. www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/intercomprehension.pdf.

Egli Cuenat, Miriam. "Curricula pour une éducation plurilingue et interculturelle, formation des enseignants et Profil européen". *SemLang*, Sèvres, 6-10/07/2009: 1-15

Jamet, Marie-Christine. "L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa?", *Autour de la définition*. *Publifarum*, no.11, 2010. vérifié le 3 février 2012. http://publifarum.farum.it/ezine_articles.php?id=144.

Sitographie

Centre européen pour les langues vivantes de Graz (site officiel)
<http://www.ecml.at/Programme/Programme20042007/tabid/156/language/fr-FR/Default.aspx>,
vérifié le 3 février 2012.