

O1: Intercompréhension (IC) réceptive

Bibliographie commentée

O1: Intercompréhension (IC) réceptive : bibliographie commentée.....	1
La compétence d'IC réceptive	1
Cadres de référence	9
Définitions/Déscriptions de la compétence d'IC réceptive	12

La compétence d'IC réceptive

Bonvino, E. & Caddeo, S. (2008). Intercompréhension à l'oral : Où en est la recherche ? In Capucho, F., Martins, A.A., Degache, C. & M. Tost. Diálogos em Intercompreensão (pp. 385-394). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Les différents degrés de compréhension d'une langue étrangère à l'oral sont difficilement mesurables car il y a très peu d'indices observables. Les travaux menés dans le cadre de la méthode de lecture de textes en quatre langues romanes, *EuRom4* ont permis de montrer que l'écoute est une aide à la compréhension efficace couplée au support écrit (que ce soit au niveau du mot, de la phrase ou du texte). L'accès à la compréhension de nouvelles langues, même parentes, exclusivement par l'oral est plus complexe. Dans le projet *VRAL*, des enfants de 8-10 ont réussi à reconstruire le sens de monologues et dialogues filmés en s'appuyant sur leurs connaissances en L1 (à la fois linguistiques et textuelles), le lexique et les repères extra-linguistiques.

Pour autant, la recherche dans ce domaine doit encore être développée à partir des travaux sur la perception en psycholinguistique et d'autres expérimentations. Certaines pistes existent déjà, par exemple, travailler sur les modèles – ou patrons – intonatifs et entraîner à la reconnaissance des noms propres fréquents dont la prononciation diffère d'une langue l'autre.

Capucho, F. & Oliveira, A.M. (2005). Eu&I: On the Notion of Intercomprehension. In A. Martins (Ed.). *Building Bridges: European Awareness and Intercomprehension* (pp. 9-18). Centro Regional das Beiras: Universidade Católica Portuguesa.

The paper presents the European project Eu&I. Firstly the authors focus on the notion of Intercomprehension, taking it in its broader meaning as “the receptive competence in an unknown language is to be seen, not only as the result of linguistic transfer (in-between languages of the same family), but (and especially) as the result of the transfer of receptive strategies in the framework of ‘a general interpretative process which underlies all communicative activity’ (cf. the Intercomprehension Portfolio)”.

Then the EU&I project is presented. EU&I is intended to general public and to people working in the social field with migrants, students and adults in mobility programs (Erasmus and so

on.), instructors for instructors involved in the dissemination and use of the teaching materials produced.

The aim of the project is to contribute to the improvement of language awareness in Europe through the

development of a method for teaching IC skills. This is to be done through both the creation of learning materials and the dissemination of the notion of IC and its concrete applicability to the daily life of common citizens. EU&I groups together a series of play and pragmatic activities, such as booking a hotel room in Portugal, understanding a weather forecast in Dutch or listening to a short story in Swedish, which allow users to face comprehension tasks in various languages and develop an awareness of strategies with which they can access unknown languages.

Doyé, P. (2004). A methodological framework for the teaching of intercomprehension. *The Language Learning Journal*, 30 (1), 59-68. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/09571730485200241> (27.6.2017)

Doyé présente dans son article un référentiel méthodologique pour l'enseignement de l'intercompréhension. La compétence d'intercompréhension est comprise comme réalisation de la compétence humaine générale de comprendre des textes et des énoncés aussi dans des langues inconnues. Pour les enseignants, l'auteur nomme deux principes méthodologiques, l'encouragement des apprenants à travers conscientisation pour l'intercompréhension d'un côté, et le soutien pour le développement de stratégies d'interprétation de l'autre.

L'intercompréhension part de l'hypothèse centrale que l'apprenant effectue des inférences sur la base des connaissances préalables. Même si ce transfert est facilité dans le cas de langues apparentées, l'intercompréhension dans des langues plus distantes n'est pas impossible. Afin de caractériser et d'explicitier les connaissances pertinentes, l'auteur propose un modèle comprenant neuf catégories méthodologiques : le savoir général, culturel, situationnel, comportemental, pragmatique, graphique, phonologique, grammatical et lexical. Après une brève description de ces savoirs, l'auteur enchaîne sur les possibilités de la part de l'enseignant de les promouvoir.

Escudé, P., & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé international.

Les auteurs ont la volonté dans cet ouvrage de faire le point sur l'IC. Ils développent leur cheminement suivant 5 entrées.

Ainsi, dans un premier temps ils resituent l'IC dans la mouvance de la prise en compte du plurilinguisme en didactique des langues (qu'ils voient comme une révolution copernicienne) et justifient l'IC, par les recherches en psycholinguistique, notamment l'IRM (Investigation par Résonance Magnétique nucléaire), qui mettent en avant la différence d'apprentissage d'une nouvelle langue entre un locuteur monolingue et un bi/plurilingue précoce.

Dans un second temps, ils nous proposent une définition et nous indiquent le fonctionnement de l'IC en l'identifiant pleinement dans l'ensemble didactique des langues en contact. Sont ainsi abordés la notion de continuum langagier, celles de fusion et

diffraction qu'ils considèrent comme les deux lois fondamentales de contact des langues, de contexte et d'intentionnalité, sans oublier ce qui est considéré en terme de stratégie, à savoir celles de transfert (Cuq, 2003) et d'approximation (Blanche Benvéniste, 2007). Est aussi rappelé, le choix qu'il a été fait d'aborder l'IC en contexte d'apprentissage, par une entrée réceptive, essentiellement écrite, liée à la lecture, pour ensuite se développer en production et en interaction. Est soulevé aussi l'efficacité de l'IC, avec notamment un rappel de certaines conditions, qui au-delà des éléments déjà énoncés, font appel à des compétences existantes chez l'apprenant. Nous retiendrons enfin dans cette partie, la nécessité pour l'enseignant d'IC de maîtriser la méthodologie de l'IC, et non toutes les langues mises en jeu.

La troisième partie tente d'illustrer la situation des langues en situation de continuum à travers les langues romanes. Après avoir montré par différentes illustrations, l'unité et la variabilité des langues, d'autres exemples situés dans l'ensemble des langues romanes, montrent à travers la contiguïté de celles-ci et ce qu'elle engendre (traits de régularité, récurrences, variabilité...), les correspondances qu'elles sont amenées à produire.

Le quatrième chapitre présente une revue des différentes méthodes d'IC, qui s'avèrent être variées, (suivant les publics visés, les modalités d'apprentissages...), en rappelant les différentes entrées théoriques et didactiques sur lesquelles elles s'appuient. L'ensemble est illustré par le tableau synthétique des méthodes d'IC.

La dernière partie enfin, tente de positionner les méthodes d'IC qui ont pour caractéristiques d'être autonomes (elles se suffisent à elles mêmes), en lien avec les autres approches existantes et de voir l'utilisation que l'on peut en faire en contexte scolaire et universitaire, à travers trois niveaux d'intégration : la sensibilisation, l'initiation et l'apprentissage. Une place particulière est faite au FLE de part la nature même qu'il représente, fondé qu'il est sur l'intégration de deux langues (L.Source / L. Cible), FLE qui ne peut par conséquent qu'être intercompréhensif. Le défi de l'IC est alors posé, à savoir son intégration dans les différents cursus scolaires et universitaires.

Jamet, M.-C. (2008) La transparence sonore du lexique : De l'expérimentation au calcul d'un indice. In Capucho, F., Martins, A.A., Degache, C. & M. Tost. Diálogos em Intercompreensão (pp. 395-408). Lisboa: Universidade Católica Editora.

L'auteur a mené des expériences de perception sur deux cents mots français hors contexte auprès de locuteurs italophones adultes et adolescents qui ne connaissaient pas la langue. L'objectif à atteindre était double : déterminer ce qui favorise ou complique le décodage acoustique et développer un calcul basé sur un « indice de ressemblance phonémique, c'est-à-dire un indice qui puisse prédire, pour des mots qui sont congénères, leur transparence formelle sonore. » (p.333). D'après les résultats obtenus, la réussite ou l'échec dans la reconnaissance des unités lexicales seraient liés, entre autres, à la constitution de la première syllabe (son degré de proximité avec le congénère italien) et à la longueur du mot (les mots courts sont moins accessibles). L'indice de transparence sonore prend cependant en compte l'ensemble des facteurs observés. Le but serait de l'utiliser pour élaborer un programme informatique permettant de classer automatiquement les mots afin d'en vérifier la validité à plus grande échelle et de le coupler avec une liste de fréquence.

Jamet, M.-C., & Spita, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *Redinter-Intercompreensão*, 1, 9- 28.

Partant d'une enquête menée dans le cadre du projet européen Redinter ("Rede Europeia de Intercompreensão"), enquête portant sur les définitions données par une trentaine de chercheurs spécialistes d'intercompréhension sur le concept même qui fonde leurs recherches, les auteures essaient de dégager l'ensemble des traits sémantiques qui apparaissent afin de dessiner les contours définitoires d'une notion en évolution, s'inscrivant dans les champs de la linguistique, de la didactique et des politiques linguistiques. L'intercompréhension y apparaît comme un métaconcept qui inclut les préoccupations actuelles sur le plurilinguisme, sur l'apprentissage tout au long de la vie et sur le développement des stratégies cognitives d'apprentissage des langues. Le but de l'enquête étant de faire écho à la pluralité afin de retrouver les sèmes d'un terme fédérateur, comme devrait le faire un dictionnaire de spécialité dans lequel on espère que cette entrée explicite l'ensemble des travaux d'aujourd'hui, l'article propose, dans sa partie conclusive, un ajustement de la définition du *Dictionnaire de didactique du français*, modeste contribution à l'évolution d'un terme reflétant l'évolution du champ lui-même.

Klein, H. (1999). Interkprehension in romanischen Sprachen, *Grenzgänge* 6, 17-29.

Klein, qui se réfère dans son article avant tout aux langues romanes, souligne le fait que l'intercompréhension dépend du degré de convergence entre les langues, de la perceptibilité de cette convergence et des possibilités de traiter cognitivement les divergences. Malgré le grand écart qu'on peut observer en français entre le code écrit et le code parlé et qui rend l'intercompréhension oral difficile, l'auteur recommande le français comme langue dépôt pour l'intercompréhension romane, surtout en raison des ses bases de transfert avantageuses.

Après l'illustration du modèle des sept tamis pour l'intercompréhension réceptive du projet *EuroCom*, Klein enchaîne sur une description de la composition du lexique panroman. L'auteur conclut que le transfert écrit constitue une base solide pour l'euro- (et l'inter)compréhension. Même si le plurilinguisme réceptif ne peut ni veut substituer l'enseignement « traditionnel », il a des répercussions positives sur des facteurs importants tels que la motivation, l'économie dans l'apprentissage et le développement de la compétence de lecture non dans une seule langue, mais dans toute une famille de langues.

Klein, H. (2004). L'eurocompréhension (EuroCom), une méthode de compréhension des langues voisines. *Études de linguistique appliquée* 24 (136), 403-418.

Cet article résume les intentions des programmes de recherche *EuroCom* qui se caractérisent avant tout par le développement d'une méthode de compréhension (et orale et écrite) pour les groupes de langues romanes, germaniques et slaves. L'auteur souligne le fait que c'est dès le début que l'apprenant d'une nouvelle langue est capable de comprendre des textes, grâce aux transferts systématiques effectués à partir de connaissances linguistiques dans la L1 ainsi que dans d'autres langues.

Après une brève description de la méthode et une référence aux sept tamis (comprenant le

vocabulaire international, le vocabulaire panroman, les correspondances phonographiques, les graphies et prononciations, les types syntaxiques fondamentaux, les formules panromans de morpho-syntaxe ainsi que les pré- et suffixes), Klein résume – en référence à l’ouvrage de Meissner (2004) – les différentes phases de décodage qui ont lieu lors de l’intercompréhension, différenciant les processus automatiques des activités dépendant du guidage pédagogique. L’article continue avec une description des modules développés pour l’enseignement téléguidé des langues via internet.

Lenz, P., & Berthele, R. (2010). *Assessment in plurilingual and intercultural education. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe. Repéré à https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/Assessment2010_Lenz_ENrev.pdf (27.6.2017)

Pour Lenz & Berthele (2010), la recherche de moyens adéquats pour l’évaluation d’une compétence plurilingue et interculturelle constitue une étape décisive pour l’intégration de celle-ci dans la pratique éducative. Les auteurs présentent dans leur ouvrage une énumération d’aspects potentiels à être évalués comprenant les buts éducatifs (généraux) de plurilinguisme/pluriculturalisme, les compétences aidant l’individu à participer socialement dans le monde, celles permettant la construction de savoir en contextes plurilingues ainsi que le développement comme individu « critique », comme utilisateur et comme apprenant de langues. Après une opérationnalisation des concepts pertinents pour l’évaluation à l’aide de référentiels comme le CEFRL, le cadre de référence de Byram (1997) et de projets tels que l’INCA et *l’Autobiographie de rencontres interculturelles*, les auteurs offrent une définition du terme d’évaluation et une sous-classification selon les types et les instruments évaluatifs.

Quant à l’intercompréhension, les auteurs soulignent les trois caractéristiques suivantes : l’aptitude à découvrir rapidement des régularités entre langue(s) connue(s) et langue(s) inconnue(s), celle de reconnaître les internationalismes et les termes apparentés, et celle à savoir distinguer les informations essentielles des éléments secondaires. La plupart des évaluations considèrent avant tout les métaconnaissances et sont basées sur deux types d’activités, l’établissement de correspondances interlinguistiques par les apprenants d’une part et l’explication des stratégies employées d’autre part. D’après les auteurs, les méthodes générales d’évaluation de l’écrit peuvent aussi servir dans le cas de l’intercompréhension.

Müller-Lancé, J. (1999). Zur Nutzung vorhandener Fremdsprachenkompetenzen als Transferbasis für romanische Mehrsprachigkeit. Ein empirischer Versuch und seine psycholinguistische Relevanz. *Grenzgänge* 6, 81-95.

L'article de Müller-Lancé présente les résultats d'une analyse empirique de l'auteur portant sur l'inférence de la signification de lexèmes romanes inconnus de la part d'étudiants universitaires. Après avoir établi les informations pertinentes concernant les biographies langagières des participants à l'aide d'un questionnaire, Müller-Lancé décrit la méthode employée. Les participants ont été demandés de traduire certains lexèmes inconnus qui leur ont été présentés en contexte et d'indiquer dans un questionnaire comment ils ont procédé pour arriver aux significations des mots.

Selon les résultats les inférences ont été établies à partir du contexte et/ou le savoir du monde ainsi qu'à partir d'associations évoquées par les formes des mots par rapport à celles dans d'autres langues, soit dans la L1 soit dans une langue apparentée ou non-apparentée. Müller-Lancé note la tendance des germanophones expérimentés de recourir préférentiellement à une autre langue romane au lieu de la L1. En général, l'inférence contextuelle, qui requiert une certaine compétence de langue, ne gagne en importance que lorsque l'inférence formelle n'aboutit pas à un résultat positif. Quand un locuteur dispose de deux bases de transfert potentielles, les facteurs décisifs sont le degré de similitude entre les formes des mots et la fréquence des mots équivalents dans les langues de base respectives.

Ollivier, C. & Strasser, M. (2016). Interkomprehensionskompetenz(en). Versuch einer Eingrenzung als Grundlage für die Umsetzung im Sprachunterricht. In M. Rückl (ed.), *Sprachen und Kulturen. Vermitteln und vernetzen. Theoriegeleitete und praxisorientierte Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer_innenbildung* (pp.112–126). Münster: Waxmann. Repéré à: <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3506Volltext.pdf>

Ce texte présente une action de recherche dont l'objectif était de rechercher dans le discours des chercheurs en intercompréhension les compétences que ces spécialistes considèrent comme spécifiques, à savoir la compétence interculturelle, linguistique, cognitive, plurilingue, discursive, réceptive, métacognitive, le savoir-être et la connaissance du monde. Le corpus est constitué des réponses de 33 intercompréhensionnistes à un questionnaire et de 112 définitions de l'intercompréhension publiées entre 1993 et 2012. L'étude des données met à jour les différences existant en fonction des conceptions des chercheurs, selon qu'ils considèrent l'intercompréhension dans sa dimension réceptive (réception orale et écrite en langue étrangère quand celle-ci se fonde essentiellement, mais pas exclusivement, sur un transfert interlinguistique) ou interactive (forme de communication dans laquelle deux partenaires de communication ou plus se comprennent en utilisant des langues de production différentes). Les résultats sont également comparés avec des modèles de description de compétences préalablement développés. Sur la base de ces analyses sont formulées des pistes pour la mise en oeuvre d'une didactique de l'intercompréhension.

Pencheva, M., & Shopov, T. (2003). *Understanding Babel. An essay in intercomprehension analysis*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.

Pencheva et Shopov considèrent l'intercompréhension comme une discipline capable d'unifier et de réconcilier différentes approches. Après un bref aperçu des théories linguistiques et des théories de l'acquisition du langage les plus influentes, les auteurs résument les aspects principaux des deux projets d'intercompréhension *IGLO* et *EuroCom*.

Partant de l'hypothèse générale que la compréhension et l'intercompréhension remontent à la même „source“, les stratégies d'intercompréhension ne devraient pas différer des stratégies de communication standardes, même si le contexte et les signaux extra-linguistiques jouent un rôle encore plus important. Après une caractérisation de la compétence réceptive et des processus impliqués, bottom-up d'une part (reconnaissance d'éléments linguistiques, interprétation et compréhension) et top-down d'autre part (association des propositions à des schémas cognitifs du mémoire à long terme), les auteurs proposent une conception dynamique et modulaire de l'intercompréhension (*Modular Intercomprehension Model, MIM*). Ce modèle se compose de bases cognitive, linguistique, physiologique, pragmatique, psycholinguistique et sociolinguistique, chacune étant décrite de manière plus détaillée dans les derniers chapitres de l'ouvrage.

Reissner, C. (2015). La compréhension écrite et la question de l'évaluation du travail intercompréhensif. In M. Watrelot & C. Polzin-Haumann (Éd.), L'évaluation des compétences langagières: un regard franco-allemand sur les défis et perspectives actuels (p. 141 - 164). Namur: Presses universitaires de Namur.

La contribution vise à positionner la compréhension de l'écrit dans le système multifactoriel de l'enseignement/apprentissage des langues, en particulier dans le cadre de l'IC en tant que « capacité de comprendre d'autres langues sans les avoir apprises formellement ». L'IC vise, à côté des savoirs et savoir-faire liés à la compréhension, explicitement le processus de et la conscientisation pour l'apprentissage. Il s'agit donc d'un accès à la fois linguistique et extra-linguistique.

Selon Reissner, l'évaluation dans ce domaine plurilingue doit envisager les multiples niveaux de connaissances et compétences, donc porter sur l'ensemble des dimensions de l'apprentissage. Pour l'évaluation des activités intercompréhensives, elle propose dans un premier temps une évaluation à fondement linguistique basée sur des facteurs mesurables comme la difficulté d'un texte et la qualité de l'accomplissement d'une tâche. Pour mesurer/évaluer d'autres aspects et objectifs qui émanent de la mobilisation et de la mise en œuvre des connaissances, capacités et attitudes, est proposée une évaluation à partir de procès verbaux pour rendre visible les processus au cours du travail intercompréhensif, les démarches et manifestations, les techniques et stratégies mises en place et le déroulement du décodage. Même les attitudes et d'autres facteurs motivationnels et volitionnels peuvent émerger (sans pouvoir être évalués).

Rieder, K. (2001). *Intercomprehension. Fremdsprachige Texte entschlüsseln*. Wien: Öbv & Hpt.

Selon Rieder, le développement d'un plurilinguisme réceptif (« Chacun parle sa propre langue et comprend celles des autres ») représente une vraie alternative à l'emploi collectif d'une seule L2. Parmi les mots-clé dans le domaine de l'intercompréhension, l'auteur

nomme le transfert linguistique, la conscience linguistique, le savoir linguistique ainsi que le savoir métalinguistique.

Après un bref aperçu des hypothèses de l'acquisition de langues étrangères, Rieder se concentre sur les stratégies centrales lors de l'intercompréhension, différenciant *Inferencing*, c'est-à-dire la déduction consciente d'une signification au niveau lexicale, et *Monitoring*, l'application – souvent implicite – du savoir linguistique au niveau grammatical pour la compréhension d'un énoncé en L2. L'auteur propose l'intégration de ces deux processus dans un modèle constructiviste, tout en précisant que le défi didactique majeur concerne la conscientisation des processus à travers d'exercices adéquats. C'est la raison pour laquelle Rieder conclut sa contribution avec une série d'exercices modèles qui considèrent non seulement les différents niveaux linguistiques (morphologique, lexico-sémantique, syntaxique et textuel), mais aussi les aspects contextuels et graphiques.

Slodzian, M. (1997). Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue? In *L'intercompréhension: le cas des langues romanes. Recherches et applications*. (p. 14- 24).

Après avoir évoqué quelques traits spécifiques de l'IC (accéder à un certain niveau de compréhension d'une, deux ou plus de langues, à travers le miroir d'une autre, le droit à l'approximation, la mémoire visuelle et auditive comme composante de l'apprentissage, etc.), l'auteure s'arrête sur le principe typologique, qui présuppose une diversification des critères de ressemblance dans une perspective cognitiviste. Le chapitre « Éléments d'une grille fonctionnelle pour la définition d'outils » développe l'idée que les outils de la compréhension multilingue posent des exigences diverses, d'ordre cognitif, psychologique, pragmatique, mais aussi linguistiques et culturel, avec des exemples. Quant à l'évaluation, on suggère, en milieu scolaire, le modèle d'évaluation oblique, à travers la compréhension d'informations liées à une matière (histoire, géographie, art, sport, etc.). ; le principe interactif des outils multimedia pour des exercices d'auto-évaluation ; l'évaluation ludique. L'article présente en annexe le projet ATHOS, concernant la langue et la culture grecques et leurs apports dans les langues européennes, projet en cours à la date de la publication.

Cadres de référence

CARAP

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., ... Noguerol, A. (2007). *CARAP: Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Repéré à http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf (27.06.2017)

D'un point de vue terminologique, le *cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP) fait la différence générale entre *compétences*, c'est-à-dire unités complexes liées à des situations et des tâches socialement pertinentes (domaine d'usage et des besoins sociaux) et *ressources*, catégorie appartenant à la psychologie cognitive et développementale.

Parmi les compétences, le CARAP distingue sept sous-types qui peuvent être classés dans deux catégories supérieures, la « compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité » (C1) ainsi que la « compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel » (C2). Les autres compétences se situent dans la zone intermédiaire de sorte qu'elles se trouvent entre les deux côtés ou en intersection avec elles.

Lors de l'activation de ces compétences dans une situation de pluralité linguistique et culturelle sont mobilisées les ressources parmi lesquelles deux types sont à distinguer : les ressources externes (médiateurs, dictionnaires, etc.) et les ressources internes (savoir, savoir-être, savoir-faire). Les (nombreux) descripteurs élaborés dans le CARAP concernent avant tout ces derniers. Au niveau des savoirs, le CARAP propose avec les catégories *langue* et *culture* deux sous-groupes thématiques.

CECRL

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Éditions Didier.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) fournit une base commune pour l'élaboration de méthodes d'enseignement des langues, la conception de programmes, de diplômes et de certificats, dans le but de parvenir à une plus grande unité parmi les membres du Conseil de l'Europe. Il vise également la promotion du plurilinguisme en Europe.

Le CECRL distingue trois niveaux généraux subdivisés en six sous-niveaux, qui servent à définir le progrès des apprenants quant à la maîtrise de la langue : A1 et A2, utilisateur élémentaire ; B1 et B2, utilisateur indépendant ; C1 et C2, utilisateur expérimenté.

Les *activités de communication langagière* décrites relèvent de la réception (écouter et lire), la production (s'exprimer de manière orale et écrite), l'interaction et la médiation.

Sous une perspective actionnelle, le CECRL décrit et hiérarchise en six niveaux les

compétences (langagières ou non langagières) requises pour accomplir des *tâches* (actions communicationnelles) : compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique.

CECRL (version élargie, à paraître)

L'Unité des Politiques linguistiques a souhaité profiter de la dynamique générée par la large utilisation du CECRL pour intégrer, dans une version élargie, les travaux pertinents sur les descripteurs réalisés depuis la publication de 2001, afin de compléter l'ensemble initial figurant dans le texte du CECR. Le but de ce travail est la mise à jour et comblement des lacunes des échelles de 2001 et la création de nouvelles échelles pour la médiation (ainsi que pour l'interaction en ligne, les réactions à la littérature, et l'exploitation de répertoires plurilingues et pluriculturels). La mise à jour a consisté en l'exploitation de descripteurs basés sur le CECR, mais développés, validés et calibrés depuis 2001 et rendus disponibles par les institutions concernées. Les nouvelles échelles ont été créées selon la méthodologie utilisée avec succès pour le développement des descripteurs initiaux. La validation s'est faite en trois phases différentes, auxquelles 140 à 190 institutions et environ 1300 personnes ont participé entre février 2015 et février 2016.

Le nouveau cadre propose trois échelles qui mettent l'accent sur les compétences multilingues nouveaux cadre: Exploiter un répertoire pluriculturel, Compréhension plurilingue, Exploiter un répertoire plurilingue.

MAGICC

Räsänen, A., Natri, T. & Forster Vosicki, B. (2013). *MAGICC conceptual framework*. Repéré à https://www.unil.ch/files/live/sites/magicc/files/shared/Revised_Conceptual_Framework_MAGICC.pdf (27.6.2017)

Dans le cadre du projet *MAGICC (Modularising multilingual and multicultural academic and professional communication competence for BA and MA level)* les compétences multilingues et multiculturelles sont considérées comme essentielles pour vivre, étudier et travailler dans un monde globalisé et une société multiculturelle. Le projet, qui poursuit une approche (e-)portfolio, s'adresse en premier chef à un niveau académique (1^e-3^e année) et présuppose pour l'intercompréhension réceptive (au moins) le niveau B2 en langue(s) étrangère(s). *MAGICC* offre une liste de types d'activités pour l'apprentissage multilingue/multiculturel ainsi que des critères d'évaluation multidimensionnels basés sur quatre niveaux de maîtrise : *inadéquat* (sans descripteurs) – *basique* – *satisfaisant* – *complet*. Les *learning outcomes* sont considérés comme éléments constitutifs des compétences communicatives multilingues/multiculturelles qui évoluent au cours de la vie. En ce qui concerne les processus cognitifs, le projet renvoie à la taxonomie de Bloom (1956) et les modifications proposées par Anderson & Krathwohl (2001) et Pohl (2002). Aux processus cognitifs s'ajoute la dimension du savoir (de faits, conceptuel, procédural, métacognitif).

REFIC/Miriadi

Repéré à <http://miriadi.net/elgg/miriadi/home> (27.06.2017)

Elaboré par les participants au lot de travail 4 dans le cadre du programme européen MIRIADI (<http://miriadi.net/elgg/miriadi/home>), Le Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC) est à la fois un guide pour la programmation des enseignements et un outil pour l'évaluation de compétences en intercompréhension, dans le cadre d'une éducation au plurilinguisme. Ce document s'adresse spécifiquement aux enseignants et/ou aux formateurs, mais il peut aussi être utilisé par des apprenants adultes en auto-formation. Les descripteurs du REFIC concernent les savoirs, savoir faire, attitudes et stratégies en intercompréhension que les enseignants souhaitent développer auprès de leur public d'apprenants, et qu'ils doivent eux-mêmes acquérir au préalable pour pratiquer l'intercompréhension.

Les domaines de compétences pris en considération dans le REFIC sont déclinés autour de cinq dimensions : les deux premières d'ordre procédural et métalangagier et les trois autres d'ordre communicatif : le sujet plurilingue et l'apprentissage ; les langues et les cultures ; la compréhension de l'écrit ; la compréhension de l'oral (spontané et transmis) ; l'interaction plurilingue.

Chaque dimension est d'abord présentée dans ses objectifs généraux puis déclinée en descripteurs de compétences, à leur tour illustrés par des « textes explicatifs ». Ces textes concrétisent les descripteurs en termes le plus souvent de comportements ou d'actions, parfois de justification du bien-fondé de ce descripteur, parfois aussi d'indication de ressources matérielles existantes (sites, matériaux didactiques et de formation). Trois domaines sont envisagés : les stratégies cognitives et métacognitives (autonomie du sujet apprenant, ses progrès dans les transferts de connaissance et la comparaison interlinguistique) ; l'acquisition de compétences textuelles ; l'acquisition de savoir faire plus spécifiquement linguistiques (syntaxe, lexique, morphologie), suivant une progression sur trois niveaux : I. Sensibilisation, II. Entraînement, III. Perfectionnement.

Définitions/Déscriptions de la compétence d'IC réceptive

- Aarsund, K., Holm-Johansen, U., Larsen, S., Holen Pettersen, E., & Ulsetz, B. (2002). ILTE. Intercomprehension in language teacher education. Consulté à l'adresse http://www.kleven.org/ilte/report/report_part5.html
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2005). *Educação em línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão*. Aveiro: Universidade da Aveiro. Consulté à l'adresse www.ua.pt/cidttf/lale/ReadObject.aspx?obj=14139
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2008). Intercompréhension et formation des enseignants: parcours et possibilités de développement. In V. Conti & F. Grin (Éd.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (p. 277-298). Chêne-Bourg: Georg éditeur.
- Andrade, A. I., Moreira, G., Martins, F., & Pinho, A. S. (2002). Da identificação das funções e estatutos das línguas ao gosto por novas experiências linguístico-comunicativas. CD-Rom. In ENDIPE (Éd.), *Actas do XI Endipe – Encontro nacional de didáctica e prática de ensino. Igualdade e diversidade na educação*. Goiânia: Faculdade de educação da universidade federal de Goiás.
- Andrade, A.-I. (2003). Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In A. I. Andrade & C. M. Sá (Éd.), *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas* (p. 13-30). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2009, mai). *Intercompréhension et éducation au plurilinguisme: de la formation de formateurs aux retombées sur la salle de classe*. Présenté à 2e assises du plurilinguisme, Centre français de Berlin. Consulté à l'adresse http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/2e_Assises/Contributions/text%20araujo%20melo%20pfeifer.doc
- Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2015). Représentations de futurs professeurs de langues romanes quant aux Approches Plurielles. In M. Matesanz del Barrio (Éd.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Universidad Complutense. Consulté à l'adresse <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16267/1/Repr%C3%A9sentations%20de%20futurs%20professeurs.pdf>
- Balboni, P. E. (2005). L'intercompreensione tra le lingue romanze: un problema di politica lingusitica. In A. Benucci (Éd.), *Le lingue romanze: una guida per l'intercompreensione* (p. 3-14). Torino: UTET libreria.
- Bär, M. (2008). Enseignement plurilingue : la construction d'une compétence de lecture en plusieurs langues (romanes). *Synergies Pays germanophones, 1*.
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Bastos, M., & Araújo e Sá, M. H. (2008). Former des professeurs de langues PAR et POUR l'intercompréhension. Une étude en situation de formation continue. *Les langues modernes, 1*, 1-11.

- Benucci, A. (2005). Intercomprensione spontanea e intercomprensione guidata: fondamenti epistemologici. In A. Benucci (Éd.), *Le lingue romanze: una guida per l'intercomprensione* (p. 55-88). Torino: UTET libreria.
- Benucci, A. (2007). De la proximité linguistique et culturelle à l'apprentissage plurilingue et pluriculturel. In F. Capucho, A. Martins P. Alves, C. Degache, & M. Tost (Éd.), *Diálogos em intercompreensão. Actas do colóquio, Lisboa, Setembro de 2007* (p. 159-169). Lisboa: Universidade católica editora.
- Berthele, R., & Vanhove, J. (2014). Entre jeunes barbes et vieux de la vieille. Usage du répertoire plurilingue dans une tâche d'intercompréhension à travers les âges. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 99, 31-50.
- Bonvino, E. (2015). Intercomprehension studies in Europe: history, current methodology and future developments. In R. Dolci & A. J. Tamburri (Éd.), *Intercomprehension and plurilingualism: assets for Italian language in the USA* (p. 29-59). New York: John D. Calandra Institute Transaction.
- Bonvino, E., & Faone, S. (2016). Valutare le abilità ricettive. Che cosa ci insegna la comprensione tra lingue affini. *Italiano a stranieri*, 21, 20-25.
- Byram, M. (2010). Intercomprehension, intercultural competence and foreign language teaching. In P. Doyé & F.-J. Meißner (Éd.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven/Promoting learner autonomy through intercomprehension: projects and perspectives/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives* (p. 43-49). Tübingen: Narr.
- Calzetti Onesti, M. T. (2000). L'intercomprensione: possibile soluzione alla babele linguistica? In N. Guido (Éd.), *Progettare la formazione linguistica con Leonardo da Vinci. Riflessioni teoriche e suggerimenti pratici per presentare progetti nella misura delle competenze linguistiche* (p. 56-66). Roma: Istanza Nazionale di Coordinamento Programma Leonardo da Vinci. Consulté à l'adresse http://www.labeleuropeolingue.it/cd_label/dati/MATERIALI/pub_1.pdf
- Calzetti Onesti, M. T. (2004). Le lingue straniere, occasioni da cogliere. Consulté à l'adresse <http://www.bdp.it/content/index.php?action=read&id=790>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörintz, I., Meißner, F.-J., ... Nogueroles, A. (2007). *CARAP: cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf
- Capucho, F. (2001). *Échanger pour changer. Cours de formation continuée*. Viseu: Universidade católica Portuguesa.
- Capucho, F. (2012). Intercomprehension. Language tools for intercultural communication. In *Proceedings of the Conference Redefining Community in Intercultural Context, RCIC, Henri Coanda Air Force Academy*. Brasov: Romania.
- Capucho, F. (2014). Intermar ou les nouveaux défis de l'Intercompréhension. In R. Daval, E. Hilgert, T. Nicklas, & D. Thomières (Éd.), *Sens, formes, langage : contributions en l'honneur de Pierre Frath*. Consulté à l'adresse http://www.ha.ax/erik/IC/Intermar-files/Dlv_21_Academic_Papers/P1_Intermar_defis.pdf

- Capucho, F., & Oliveira, A. M. (2005). EU & I: on the notion of intercomprehension. In F. Capucho & A. Martins (Éd.), *Building bridges: European awareness and intercomprehension* (p. 9-18). Viseu: Universidade católica Portuguesa.
- Carrasco Perea, E. (2002). L'intercompréhension dans le domaine roman : la portée opératoire de la langue intermédiaire parente. In J. Müller-Lancé & C. Riehl (Éd.), *Ein Kopf - viele Sprachen. Koexistenz, Interaktion und Vermittlung* (p. 79-86). Aachen: Shaker.
- Carrasco Perea, E. (2010). Introduction. *Ein Kopf - viele Sprachen. Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*, 5, 7-12.
- Castagne, E. (2010). Systémiques, hiérarchisations et autonomisations: vers une dynamique évolutive et adaptative. In P. Doyé & F.-J. Meißner (Éd.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven/Promoting learner autonomy through intercomprehension: projects and perspectives/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives* (p. 12-17). Tübingen: Narr.
- Chardenet, P. (2005). L'entre et le lien (apprendre à manier des langues)/El entre y el lazo (aprender a manejar las lenguas). *Plurilinguisme et écologie des langues du Monde*, 1, 90-97.
- Chilmonczyk, R. (2002). Zur Interkomprehension der deutschen und der nordischen Sprachen aus der Sicht polnischer Lerner. In G. Kischel (Éd.), *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen Fachkongresses im europäischen Jahr der Sprachen 2001, Hagen, 9.-10. November 2001* (p. 367-384). Aachen: Shaker.
- CNAI, EuroEd Foundation, Kindersite project Ltd., Catholic university of Portugal, Faculty of letters, University of Aveiro, Department of didactics and education technology, Agenzia per la formazione, l'orientamento e il lavoro, & Centre régional de documentation pédagogique d'Aquitaine. (2007). *Chainstories. Teacher's guide*.
- Constantin, F., & Bogdan, R. (s. d.). Les approches plurielles dans le modèle Carap: savoirs acquis par l'intercompréhension. *The Journal of the Faculty of Economics - Economic*, 176-182.
- Conti, V., & Grin, F. (Éd.). (2008). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg éditeur.
- Cortés Velásquez, D. (2015). *Intercomprensione orale: ricerca e pratiche didattiche*. Firenze.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques. Consulté à l'adresse http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_fr.pdf
- Délégation à la langue française de Suisse romande DLF/CIIP (Éd.). (2006). *L'intercompréhension entre langues voisines. Séminaire international*. Genève, 6-7

- novembre 2006. Programme général. Consulté à l'adresse
http://www.galanet.be/nouvelle/fichiers/dlf_seminaire_06_program_def.pdf
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study.* Strasbourg: Council of Europe. Consulté à l'adresse
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/doye%20en.pdf>
- Doyé, P. (2013). Intercomprehension. In M. Byram (Éd.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (p. 343). London et al.: Routledge.
- Escudé, P., & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme.* Paris: Clé international.
- Gajo, L. (2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. In V. Conti & F. Grin (Éd.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (p. 131-150). Chêne-Bourg: Georg éditeur. Consulté à l'adresse
http://www.adeb.asso.fr/tours2007/Gajo_Laurent_1.pdf
- Grin, F. (2008a). Intercompréhension, efficience et équité. In V. Conti & F. Grin (Éd.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (p. 79-109). Chêne-Bourg: Georg Editeur.
- Grin, F. (2008b). Pourquoi l'intercompréhension? In V. Conti & F. Grin (Éd.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (p. 17-30). Chêne-Bourg: Georg éditeur.
- Jamet, M.-C. (2005). Le strategie cognitive nel processo d'intercomprensione. Scritto e orale a confronto. In A. Benucci (Éd.), *Le lingue romanze: una guida per l'intercomprensione* (p. 116-131). Torino: UTET libreria.
- Jamet, M.-C. (2010a). Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione. *Synergies Europe*, 5, 75-98.
- Jamet, M.-C. (2010b). L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa? *Publifarum*, 11. Consulté à l'adresse
http://www.publifarum.farum.it/ezine_articles.php?art_id=144
- Klein, H. G. (s. d.). Interkomprehension in romanischen Sprachen. *Grenzgänge*, 6.
- Kostomaroff, E. M. (2011). Les nouveaux modules de compréhension orale de Galanet : une contribution à la didactique de l'intercompréhension. In F.-J. Meißner, F. Capucho, C. Degache, A. Martins, D. Spita, & M. Tost (Éd.), *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Akten des europäischen Netzwerks Interkomprehension (Redinter) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16.-18.9.2010* (p. 100-118). Tübingen: Narr.
- Lenz, P., & Berthele, R. (2010a). *Assessment in plurilingual and intercultural education. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education.* Strasbourg: Council of Europe. Consulté à l'adresse
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/Assessment2010_Lenz_ENrev.pdf
- Lenz, P., & Berthele, R. (2010b). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation.* Strasbourg: Conseil de l'Europe. Consulté à l'adresse

https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/Assessment2010_Lenz_FRrev.pdf

- Martin, E. (2010). Definition of the concept intercomprehension (E-Mail vom 6.3.2010).
- Meißner, F.-J. (2004). Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages. Towards the analysis of plurilingual language processing. In L. N. Zybatow (Éd.), *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerausbildung* (p. 31-57). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Meißner, F.-J. (2007). Didactique du plurilinguisme et développements scolaires. In F. Capucho, A. Martins P. Alves, C. Degache, & M. Tost (Éd.), *Diálogos em intercompreensão. Actas do colóquio, Lisboa, Setembro de 2007* (p. 195–215). Lisboa: Universidade católica editora.
- Meißner, F.-J. (2008). Que peut apporter la didactique de l'intercompréhension aux systemes educatifs europeens? *Les Langues Modernes*, 102(1), 15-24.
- Meißner, F.-J. (2010). Interkomprehension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachenerlebnis, Lernerautonomisierung. In P. Doyé & F.-J. Meißner (Éd.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven/Promoting learner autonomy through intercomprehension: projects and perspectives/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives* (p. 193-224). Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. (2012). Redinter. Interkomprehension. In C. Fäcke, H. Martinez, & F.-J. Meißner (Éd.), *Mehrsprachigkeit: Bildung - Kommunikation - Standards. 3. Bundeskongress des GMF. 16.-18. September 2010, Universität Augsburg* (p. 234-238). Stuttgart: Klett.
- Meißner, F.-J. (2006). Construire une compétence de lecture pluri-langues. *Babylonia*, 3-4, 62-67.
- Meißner, F.-J. (2016). Interkomprehension. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Éd.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen: Francke.
- Meißner, F.-J., Beckmann, C., & Schröder-Sura, A. (2009). *Mehrsprachigkeit fördern, Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. Consulté à l'adresse http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/download/facette1_deutschland.pdf
- Meißner, F.-J., Capucho, F., Degache, C., Martins, A., Spita, D., & Tost, M. (Éd.). (2011). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Akten des europäischen Netzwerks Interkomprehension (Redinter) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16.-18.9.2010*. Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J., Meißner, C., Klein, H. G., & Stegmann, T. D. (2004). *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker.

- Möller, R. (2011). Wann sind Kognaten erkennbar? Ähnlichkeit und synchrone Transparenz von Kognatenbeziehungen in der germanischen Interkomprehension. *Linguistik Online*, 46(2), 79–101.
- Möller, R., & Zeevaert, L. (2015). Investigating word recognition in intercomprehension: methods and findings. *Linguistics*, 53(2), 313-352.
- Mörkötter, S. (2010). Interkomprehension in der Jahrgangsstufe 7 - erste Erfahrungen mit Zwischen-Sprachen-Lernen. In P. Doyé & F.-J. Meißner (Éd.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven/Promoting learner autonomy through intercomprehension: projects and perspectives/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives* (p. 237-249). Tübingen: Narr.
- Pencheva, M., & Shopov, T. (2003). *Understanding Babel. An essay in intercomprehension analysis*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2003). Intercompreensão e construção da identidade profissional: reflexões sobre a formação inicial de professores de línguas. Encontro nacional da SPDLL 2002. In C. de et al. Mello, A. Silva, & C. Moura Lourenço (Éd.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (p. 159-166). Coimbra: Pé de página.
- Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2004). A Intercompreensão em contextos de formação: um estudo sobre as concepções de futuros professores de línguas. In M. L. Aurora, A. C. Elva, V. C. Fernando, & C. C. Pilar (Éd.), *Actas del VII congreso internacional de la SEDLL* (Vol. 2, p. 297-307). A Coruña: Deputación de A Coruña.
- Projekt EU&I, & Capucho, F. (2007). EU&I. European awareness and intercomprehension. Description. Consulté à l'adresse <http://www.eu-intercomprehension.eu/description.html>
- Proserpi, P. (s. d.). Intercompreensione: la strada del dialogo interculturale attraverso l'analisi di Itineraires romans. *Italiano LinguaDue*, 1. Consulté à l'adresse <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/645>
- Reissner, C. (2015). La recherche en plurilinguisme. In C. Polzin-Haumann & W. Schweickard (Éd.), *Manuel de linguistique française* (p. 659-680).
- Reissner, C. (2011). Languages, plurilingualism and intercomprehension. In W. Wiater & G. Videsott (Éd.), *New theoretical perspectives in multilingualism research* (p. 203-2017). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Rieder, K. (2001). *Intercomprehension. Fremdsprachige Texte entschlüsseln*. Wien: Öbv & Hpt.
- Santos, L. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e didáctica do plurilinguismo*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consulté à l'adresse <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1468/1/2008000918.pdf>
- Santos, L., & Andrade, A. I. (2005). Intercomprehension: developing student's ability to « dialogue » with languages. In *Educação em línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão* (p. 581-585). Aveiro. Consulté à l'adresse <http://www.ua.pt/cidtf/lale/ReadObject.aspx?obj=14139>

- Schröder-Sura, A. (s. d.). *L'intercompréhension entre langues parentes*. PPT. Consulté à l'adresse <http://archive.ecml.at/mtp2/alc/pdf/ATT309047.ppt>
- Séré, A. (2009). Une approche pragmatique du concept d'intercompréhension. In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré, & C. Vela Delfa (Éd.), *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação* (p. 33-44). Aveiro: Oficina digital. Consulté à l'adresse www.galanet.eu/publication/fichiers/Araujo_e_Sa_et_al_Ed_2009.pdf
- Shopov, T. (Éd.). (2005). *Intercomprehension analysis. A textbook*. Sofia: St. Kliment Ohridski University press.
- Tost Planet, M. (2010). Les approches plurielles: un nouveau paradigme pour l'enseignement-apprentissage des langues. Expériences européennes et latino-américaines dans le domaine de l'intercompréhension. *Synergies Chili*, 6, 47-57.
- Tyvaert, J.-E. (2008). Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension. In V. Conti & F. Grin (Éd.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (p. 251-276). Chêne-Bourg: Georg Editeur.
- van Elst, S. (2003). SIGURD. Einleitung. Consulté à l'adresse http://www.statvoks.no/sigurd/main_guide_de.htm#Kapitel%201
- Zeevaert, L., & Möller, R. (2011). Wege, Irrwege und Holzwege bei der Texterschließung. Empirische Untersuchungen zur germanischen Interkomprehension. In F.-J. Meißner, F. Capucho, C. Degache, A. Martins, D. Spita, & M. Tost (Éd.), *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Akten des europäischen Netzwerks Interkomprehension (Redinter) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16.-18.9.2010* (p. 146-163). Tübingen: Narr.