



**HAL**  
open science

# Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'ouest et Caraïbe) et évolutions du concept

Christian Degache

► **To cite this version:**

Christian Degache. Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'ouest et Caraïbe) et évolutions du concept. Maria Helena Araújo e Sá. *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*, Universidade de Aveiro, pp.81-102, 2009, 978-972-99314-6-8. hal-03586544

**HAL Id: hal-03586544**

**<https://hal.science/hal-03586544>**

Submitted on 2 Mar 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **NOUVELLES PERSPECTIVES POUR L'INTERCOMPREHENSION (AFRIQUE DE L'OUEST ET CARAÏBE ) ET EVOLUTIONS DU CONCEPT**

Christian DEGACHE  
LIDILEM – Université Stendhal Grenoble 3 Grenoble

## **RESUMEN**

El interés que despierta la noción de intercomprensión en diversas regiones del continente africano y americano, consecuencia de las situaciones sociolingüísticas específicas de esas regiones, nos anima a realizar algunas reflexiones sobre estos espacios de movilidad. En primer lugar, presentaremos algunos aspectos definitorios del concepto; en segundo lugar, y tras haber examinado las características del interés emergente para la intercomprensión de dos regiones específicas (África occidental y Caribe), observaremos en qué sentido ese interés es susceptible de hacer replantear y consolidar la acepción tridimensional de la noción.

Palabras clave : intercomprensión, África occidental, Caribe, sociolingüística.

## **ABSTRACT**

The special interest raised by the concept of intercomprehension in several regions of the African and American continents, as a consequence of the sociolinguistic situations specific to those regions, moves us to initiate some reflexions on these spaces of mobility. First of all, we will discuss some aspects related to the definition of the concept ; then, after having examined the features of the emergent interest of intercomprehension in two regions (Western Africa and the Caribbean), we will analyse how such interest may lead to re-examine and consolidate the three-dimensional nature of the concept.

Key words : intercomprehension, Western Africa, the Caribbean, sociolinguistics.

## INTRODUCTION

Le concept d'intercompréhension, reconnu désormais comme possédant de « multiples facettes » (Degache et Melo, 2008), s'installe peu à peu dans le paysage didactique en dépit de son caractère émergent et fluctuant (Araújo e Sá et Melo-Pfeifer, 2009 ; Capucho, 2009) compte tenu de « la diversité des habiletés langagières considérées » (Degache et Melo, *op.cit.*), et des variations autour de la prise en compte de la parenté linguistique qui permet, à ces mêmes auteurs, de délimiter « trois espaces de mobilité » du concept *intrafamilial*, *interfamilial*, et *transfamilial*. L'intérêt porté à cette notion dans plusieurs régions des continents africains et américains, de par les situations sociolinguistiques spécifiques de ces régions, nous amène précisément à livrer quelques réflexions autour de ces espaces de mobilité.

Nous porterons ici notre attention dans un premier temps sur quelques aspects définitoires du concept. Puis, après avoir examiné les caractéristiques de l'intérêt émergent pour l'intercompréhension de deux régions spécifiques (l'Afrique de l'Ouest –en particulier le Sénégal–, et la Caraïbe) nous observerons en quoi cet intérêt est susceptible d'interroger et de conforter l'acception tridimensionnelle de la notion.

### 1. REPERES DEFINITOIRES

L'acception communément répandue de l'intercompréhension, à savoir celle qui renvoie à un mode de communication où « chacun parle sa propre langue et comprend celle de l'autre », a fait l'objet depuis quelques années de plusieurs réserves (Degache, 2006 : 14 *et sq.* ; Carrasco *et al.*, 2008: 63). On en rappellera trois :

- d'abord que parler «sa propre langue» relève d'une logique terriblement monolingue, dont se trouvent exclus ceux qui ne peuvent en désigner une au détriment d'une autre ou qui pourraient pratiquer ce mode de

communication en s'exprimant<sup>18</sup> en L2 (par ex. un Russe s'exprimant en espagnol avec des italophones<sup>19</sup>) ;

- ensuite que "chacun [...] comprend celle de l'autre" nous laisse irrémédiablement dans une perspective bilingue alors que le plurilinguisme (ou « multilinguisme » dans la terminologie de la Commission européenne) c'est à partir de trois langues au moins : maîtriser deux langues en plus de la langue maternelle au terme de la scolarité obligatoire selon les orientations du sommet européen de Barcelone en 2002<sup>20</sup>, ou une *langue personnelle adoptive* en plus de la *langue identitaire* et d'une *langue de communication internationale* (Maalouf *et al.*, 2008). De là aussi l'apparition du concept de *L3* (Trévisiol et Rast, 2006). Certes, on peut entendre ce multilinguisme comme l'addition de compétences bilingues, pour comprendre et/ou s'exprimer dans une langue étrangère déterminée dans une situation le nécessitant, puis dans une autre langue dans une autre situation et ainsi de suite. Mais que devient ce modèle si, chose fréquente dans le contexte de mondialisation actuel, plus de deux langues sont présentes dans une situation donnée ?
- enfin et surtout, que la plupart des projets se réclamant de l'intercompréhension, se sont donné cette définition mais ont travaillé en réalité en direction des seules habiletés réceptives, au point qu'il y aurait plus lieu de parler de *pluricompréhension* (Degache, 2006 : 18) que d'intercompréhension qui, de par son préfixe, renvoie plus volontiers à l'habileté d'interaction. D'ailleurs, si plusieurs auteurs parlent d'intercompréhension « entre les langues », c'est parce qu'ils se réfèrent, non pas à la rencontre entre individus mais à celle qui se produit chez le sujet entre langue(s) déjà connue(s) et langue(s) en phase de découverte et à la « capacité de (re)construire du sens dans le contexte de [cette] rencontre » (Capucho, 2009).

C'est pour ces raisons qu'a été proposé, notamment dans le cadre du projet Galanet, de reformuler cette définition ainsi : « comprendre les

---

<sup>18</sup> Notons également que l'utilisation du verbe « parler » est réductrice dans la mesure où beaucoup d'échanges se font par écrit, notamment sur internet, d'où la préférence pour le verbe « s'exprimer ».

<sup>19</sup> Voir par exemple une interview du vainqueur du Tour d'Italie 2009 sur <http://www.gazzetta.it/Speciali/Giroditalia/it/25-10-2009/menchov-tappe-mitiche-601740133021.shtml>

<sup>20</sup>Cf.[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11044\\_fr.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11044_fr.htm)

langues des autres et se faire comprendre »<sup>21</sup> est devenu le leitmotiv. Les propositions ont été inversées, il s'agit d'abord de comprendre des interlocuteurs s'exprimant dans différentes langues avant de chercher les moyens de se faire comprendre. La compréhension est ainsi présentée comme un premier pas avant l'interaction, l'une comme l'autre prenant appui sur la médiation de la parenté linguistique, même si celle-ci n'est pas rappelée dans cette brève définition qui soulève en outre plusieurs interrogations parmi lesquelles :

- ces *langues des autres* sont-elles déjà connues du destinataire ?
- celui-ci y est-il exposé consécutivement, au fil de différentes situations, ou simultanément, dans une même situation de nature plurilingue ?
- que se passe-t-il lorsque les langues ne sont pas du tout connues ?
- tous les moyens sont-ils bons pour se faire comprendre : moyens non-verbaux, mélange improvisé (élaboration d'un *sabir roman*, d'une *lingua franca*), traducteurs en ligne ou convergence vers un code unique, que ce soit une langue apparentée donnée ou bien une langue tierce comme l'anglais... ?

Des précisions ont été apportées ultérieurement à cette définition pour faire de l'intercompréhension « une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langue(s) romane(s) qu'il connaît, développant ainsi à différents niveaux la connaissance de ces langues »<sup>22</sup>. Ainsi la 4<sup>ème</sup> question ci-dessus trouve-t-elle réponse, bien que le rôle de la parenté linguistique reste à cet endroit implicite. Concernant la 2<sup>ème</sup> question, la formulation choisie laisse entendre que différentes langues peuvent être utilisées simultanément dans les situations de communication de référence. Et l'on comprend par ailleurs, relativement à la 1<sup>ère</sup> question, que toutes les langues ne sont pas nécessairement connues par chacun, mais que le dispositif mis en place vise précisément à subvenir aux besoins créés par cette situation grâce à la présence de tuteurs et la mise à disposition de nombreuses ressources.

Une définition qui, au final, insiste sur *l'intercommunication* (Balboni, 2007) en donnant ouvertement la primauté aux processus de

---

<sup>21</sup> Ou comme le dit la couverture du dépliant édité fin 2004: "Comprendre et se faire comprendre pour agir ensemble en 4 langues".

<sup>22</sup> Page d'accueil de [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu), disponible en six langues romanes.

compréhension de plusieurs langues et que l'on retrouve dans d'autres formulations comme celle de Grin (2008 :18) : « la faculté, pour des locuteurs de langues maternelles différentes, de tabler sur leurs compétences réceptives dans les langues des autres pour se comprendre mutuellement »<sup>23</sup>. Or, dans ces définitions, il manque la mention de l'effort produit pour pratiquer cette intercommunication. En effet, même si dans la précédente, les effets sur l'appropriation sont esquissés dans la dernière partie, sans doute vaudrait-il mieux dire « une forme de communication plurilingue où chacun s'efforce de comprendre la langue des autres et s'emploie à se faire comprendre... » de façon à ne pas laisser croire que cela va de soi, que l'intercommunication a lieu de manière instantanée et sans effort ni attention, alors qu'au contraire, elle requiert la mise en œuvre de stratégies spécifiques, de choix lexicaux, syntaxiques, discursifs... effectués pour être compris, vérifier qu'on a été compris et aider l'autre à comprendre.

Cette acception interactionniste de l'intercompréhension donne lieu depuis quelques années à des publications stimulantes dans l'espace de mobilité *intrafamilial* du concept. Elle permet notamment de revisiter les positions théoriques sur l'adaptation communicative et la conversation exolingue (Matthey, 2008). Mais elle présente l'inconvénient majeur de laisser en marge les projets et initiatives centrés sur les stratégies réceptives et/ou sur la dimension métalangagière<sup>24</sup> de l'intercompréhension qui sont pourtant majoritaires comme le mettent en évidence les recensements menés à bien dans le cadre des projets européens Galapro et Redinter. Dans ce dernier projet, un réseau thématique fédérant 28 institutions et organismes partenaires de 13 pays européens et 16 institutions associées (Capucho, 2009)<sup>25</sup> œuvrant dans le

---

<sup>23</sup> Ou comme « une stratégie de communication qui met en jeu plusieurs langues apparentées, stratégie dans le cadre de laquelle les compétences linguistiques acquises dans une langue A sont exploitées pour élaborer des compétences réceptives dans les langues B, C, D, etc. appartenant à la même famille linguistique que A », comme l'exprimait l'appel à contribution du séminaire de Genève en novembre 2006 dont est issue cette publication de F. Grin.

<sup>24</sup> Pour Bossuet et Escudé par exemple (2008 : 42) : « l'intercompréhension est la compétence de pouvoir créer du sens à l'écoute de la langue de l'autre. Ce lien entre langues qui comble les distances entre deux codes souvent présentés comme étanches est une approche "métalinguistique" ».

<sup>25</sup> Coordinné précisément par Filomena Capucho de l'Université Catholique du Portugal, Centro Regional das Beiras, Viseu.

champ de l'intercompréhension, un important travail définitoire est en cours de réalisation, précisément à partir d'un recensement aussi complet que possible des outils, pratiques et formations existants. L'objectif est d'aboutir à une définition suffisamment large pour couvrir l'ensemble du champ tout en restant opératoire. Une proposition, encore provisoire, émanant du 1<sup>er</sup> séminaire général de ce réseau tenu à Viseu au Portugal en janvier 2009, consiste à définir le concept comme recouvrant toute initiative qui prépare à plus ou moins long terme au dialogue plurilingue/pluriculturel et/ou qui le fait délibérément pratiquer. Une acception élargie qui, évidemment, "arrondit les angles" puisque l'interaction plurilingue y apparaît comme une finalité proche ou lointaine et comme une condition plus ou moins nécessaire puisqu'il peut y avoir dialogue pluriculturel sans que plusieurs codes soient nécessairement utilisés.

On va voir toutefois ci-après, que les régions nouvellement intéressées par le concept ont besoin de cette définition élargie sans pour autant écarter la conception ci-dessus, plus resserrée, mais avec des implications y compris aux niveaux *interfamilial* et *transfamilial*.

## 2. DE NOUVEAUX TERRITOIRES DE CIRCULATION DU CONCEPT

À l'initiative de l'Agence Universitaire de la Francophonie, de l'Union Latine et de différents partenaires, des séminaires de formation et/ou de recherche sur l'intercompréhension sont organisés régulièrement en fonction des demandes et intérêts émergents dans différentes régions du globe. Comme le souligne Chardenet (2008 : 152), « la Francophonie institutionnelle doit s'engager dans ces démarches [ndr : d'intercompréhension] dans le cadre de son activité en faveur de la diversité culturelle et linguistique comme facteur de développement durable ». Ainsi, fin 2008, deux séminaires ont-ils eu lieu au Sénégal et en Martinique<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> D'autres séminaires de formation se sont tenus en 2009, en janvier au Mexique (Universidad Nacional Autónoma de México), en avril 2009, en avril au Togo (Lomé), dans le cadre de l'Université du RECFLEA, en mai au Brésil (Museu da Língua Portuguesa, São Paulo), en octobre au Pérou (Universidad Ricardo Palma de Lima). Voir

### 2.1 Afrique de l'ouest / Sénégal

À Saint-Louis, au Sénégal, la quarantaine de participants était constituée d'universitaires, enseignants-chercheurs ou doctorants, de responsables pédagogiques et d'enseignants du secondaire, provenant principalement du Sénégal mais aussi des pays voisins (Cap Vert, Guinée-Bissau, Guinée Conakry, Mauritanie) ou du Golfe de Guinée (Togo, Bénin, Cameroun, Guinée équatoriale, Angola). Présenter et soumettre à discussion un concept didactique comme celui de l'intercompréhension, en envisager la circulation sur un territoire, voire la diffusion dans les pratiques pédagogiques selon un processus de contextualisation (Blanchet et Asselah Rahal, 2008), ne peut se faire sans considérer avec attention les caractéristiques contextuelles dudit territoire.

Sur le plan sociolinguistique, comme l'écrivent Lavoie et Tapsoba (2008 : 73), « bien que le multilinguisme soit un trait inhérent des sociétés subsahariennes, la grande majorité des pays utilisent seulement l'ancienne langue coloniale pour l'administration publique et l'éducation », soit en l'occurrence pour le panel de pays représentés lors de ce séminaire, le français, mais aussi le portugais (Cap Vert, Guinée-Bissau, Angola) et l'espagnol (Guinée équatoriale<sup>27</sup>). Tout en étant un trait inhérent, le multilinguisme de ces sociétés connaît toutefois des variations importantes comme on peut le vérifier en explorant le site ethnologue.com (Lewis, 2009). Si l'on considère le « nombre de langues identifiées », il s'étend en effet de 2 au Cap Vert à 286 au Cameroun, en passant par 6 en Mauritanie, 14 en Guinée Equatoriale, 22 en Guinée Bissau, 37 en Guinée, 38 au Sénégal, 39 au Togo, 42 en Angola, 54 au Bénin. Cette diversité est toutefois moins marquée si l'on s'en tient aux langues officielles : une seule au Bénin et en Guinée (français), ou encore en Mauritanie (hassaniyya) et en Guinée Bissau (portugais), 2 au Cameroun (français et anglais) et au Cap Vert (portugais et créole capverdien), 3 au Togo (français, éwé et kabiyé), mais quand même jusqu'à 6 en Angola et 12 au Sénégal. Sur le plan typologique, ces langues officielles présentent également une certaine diversité puisque, aux côtés de la famille nigéro-congolaise, majoritaire, la famille afro-

---

<http://dpel.unilat.org/DPEL/index.fr.asp> > Actualités ; ou [www.auf.org](http://www.auf.org) > Rechercher > « intercompréhension » ; ou encore [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu) > Nouvelles.

<sup>27</sup> Où le français (depuis 1998) et le portugais (depuis 2007) sont également langues officielles mais où, d'après Wikipédia, 96 % de la population parle espagnol.



asiatique est représentée (hassaniyya en Mauritanie, du groupe sémitique, également officielle au Sénégal) ainsi que la famille indo-européenne (groupe roman essentiellement comme nous l'avons vu). Et dans la famille nigéro-congolaise, on trouve aussi bien le groupe des langues sénégalaises (wolof, pular ou peul, et sérère, principales langues nationales du Sénégal), que le groupe des langues mandé (malinké et soninké au Sénégal également), celui des langues gbe (éwé au Togo), celui des langues gur (kabyé au Togo) et celui des langues bantoues (en Angola).

Les répertoires verbaux des individus portent trace de ce contexte sociolinguistique multilingue (Moore *et al.*, 2008 : 31). Par exemple au Sénégal, un répertoire verbal courant se compose d'une ou deux langues nationales (dont le wolof, langue comprise par la grande majorité de la population<sup>28</sup> et langue d'alphabétisation extrascolaire (Daff, 1998)), du français (langue de scolarisation à partir de l'entrée à l'école primaire<sup>29</sup>, et langue de communication interethnique (*ibid.*)) et de l'arabe (langue de l'éducation spirituelle, plus de 90% de la population sénégalaise étant musulmane). Les compétences plurilingues sont donc très répandues, en particulier dans le domaine de l'oralité, indépendamment de toute expérience d'apprentissage formel de langue étrangère.

Pour autant, l'intercompréhension en situation d'interaction plurilingue, est-elle une réalité contextuelle au Sénégal ? Lors de son intervention orale au séminaire, Moussa Daff, de l'Université de Dakar et représentant de l'OIF, a soutenu que cela ne fait aucun doute et qu'elle y a même des siècles d'existence. Pour preuve selon lui, les nombreux contacts de langues survenus sur ce territoire et les solutions trouvées pour permettre la compréhension mutuelle entre ethnies, entre colons et autochtones non alphabétisés ("français du tirailleur" (Camara, 2006 : 75), ou "petit-nègre" (*ibid.*, 77)), voire entre colons (Portugais, Hollandais, Italiens,

---

<sup>28</sup> Le wolof « couvre au moins 80 % du territoire national comme première ou deuxième langue de communication » (Daff, 1998) et serait compris « y compris par d'autres ethnies mais essentiellement en milieu urbain » ([http://fr.wikipedia.org/wiki/Langues\\_du\\_Sénégal](http://fr.wikipedia.org/wiki/Langues_du_Sénégal)).

<sup>29</sup> Sachant que le taux net de scolarisation en primaire était au Sénégal de 57% en 2002 selon les données officielles du Ministère de l'éducation nationale rapportées sur <http://www.khaleyou-diantebi.com/senegal/>, mais le pourcentage de francophones est estimé à 30% pour les hommes, 12% pour les femmes (Wikipédia).

Français, Anglais...). Il en conclut que l'intercompréhension est au cœur des divers processus d'apprentissage bilingue connus au Sénégal.

Nous ne connaissons pas suffisamment le contexte sociolinguistique et historique du Sénégal pour pouvoir discuter ces positions et nous ne doutons pas, au demeurant, de la créativité linguistique interethnique pour trouver des solutions permettant l'intercompréhension, prise au sens général de nécessité communicative. Toutefois, il est permis de se demander si les situations d'intercompréhension jusqu'ici évoquées sont bien toutes de même nature. Il semble en effet important de distinguer l'intercompréhension nécessaire dans toute situation de communication – du moins, dès lors que le *principe de coopération* (Grice, 1979) est respecté–, de l'intercompréhension bilingue ou plurilingue, objet d'un accord explicite ou tacite entre les locuteurs.

Les nécessités d'intercompréhension, dans bien des cas, vont tendre vers l'emploi d'un code unique, par convergence, comme le défend la théorie de l'adaptation communicative (Giles, Coupland et Coupland, 1991 ; Matthey, 2008). Dans d'autres cas, « dès lors que les interlocuteurs partagent un répertoire bilingue », va émerger le *parler bilingue* comme par exemple, le « discours mixte wolof-français » en contexte urbain au Sénégal (Dreyfus et Julliard, 2001). La typologie des situations de contacts linguistiques développée par De Pietro (1988, Matthey et De Pietro 1997), considère ce dernier comme propre aux situations d'échange entre locuteurs dont le niveau de compétence dans les différentes langues est semblable –ou du moins les échanges où un éventuel différentiel de compétences n'est pas considéré–, et le qualifie d'*endolingue-bilingue*. Si cette parité de compétences n'est pas établie, par exemple si, dans l'échange, il ressort clairement un différentiel de compétences, soit l'échange tendra à être unilingue comme nous l'avons dit plus haut, soit à être *exolingue-bilingue*, c'est-à-dire avec une asymétrie de compétences assumée. C'est là que peut apparaître l'échange en *intercompréhension bi-plurilingue stabilisé*<sup>30</sup>, celui en compréhension mutuelle où chacun comprend la langue utilisée par l'autre (ou les autres), le plus souvent parce qu'il n'est pas en mesure de l'utiliser pour s'exprimer comme il le voudrait. Certaines des situations d'intercompréhension au Sénégal évoquées par Daff, en synchronie ou en diachronie, correspondent-elles à cette acception ? Peut-on relever de tels

---

<sup>30</sup> Plurilingue, s'il y a plus de deux langues, stabilisé s'il s'établit sur une certaine durée.

échanges, par exemple entre locuteurs de wolof et de pular (dont la parenté, en tant que langues de la branche atlantique des langues nigéro-congolaises, est établie comme nous l'avons vu), ou encore entre une langue nationale et le français ? Dans quel contexte ou domaine : public (échanges transactionnels, par exemple au marché), professionnel, éducationnel, personnel (enfant de couple mixte) ? De toute évidence, des recherches<sup>31</sup> sont nécessaires à ce niveau afin d'identifier et caractériser les situations de ce type. Une question essentielle est notamment d'observer, en particulier dans les échecs –c'est-à-dire dans les échanges non-stabilisés–, si l'on repère, chez les interactants, des marques d'interprétation d'un tel type d'échange comme étant « potentiellement conflictuel » (Matthey, 2008 : 117), ou au moins déstabilisant, une entorse au principe de convergence. Le fait de parler “chacun sa langue” y est-il perçu comme « un signal de “quant à soi” associé à un repli identitaire, liés à des contextes de minorisation d'une langue donnée et d'imposition d'une langue dominante » (*ibid.* : 116). Autre question : retrouve-t-on, dans les échanges “réussis” –c'est-à-dire stabilisés sur une certaine durée–, la présence d'un « contrat de communication négocié » (*ibid.* : 117), un accord explicite ou tacite entre les interactants ? Ce type d'échange ne serait-il pas plus fréquent chez les populations migrantes, dans le domaine personnel intrafamilial pour les échanges inter-générationnels, en l'occurrence chez les populations d'origine sénégalaise résidant en France plutôt qu'au Sénégal même ? Ou peut-être est-il plus fréquent au sud du Sénégal, en zone frontalière avec la Guinée Bissau, lusophone et créolophone, dans des échanges impliquant français, portugais et créole ?

Comme on le voit, au Sénégal comme partout ailleurs, si promouvoir l'intercompréhension en tant qu'interaction plurilingue conduit à « la reconnaissance de processus naturels et spontanés mis en œuvre par des individus “non-savants” lors de contacts exolingues » (Capucho, 2009 : 4), il est indispensable de connaître précisément, par des études de type sociolinguistique, le substrat de l'intercompréhension. En outre, ce n'est pas parce qu'un type d'interactions est attesté dans une communauté donnée ou sur un territoire donné que l'on peut proposer avec succès à des personnes de viser ce même type d'interaction dans une configuration

---

<sup>31</sup> Un terrain de recueil de données exploitable à ce sujet est celui des échanges sur internet (forums, blogs, etc.) où nombre de témoignages sont disponibles pour constituer un corpus.

linguistique impliquant une ou plusieurs langues qu'ils connaissent très peu ou pas du tout. Bien des difficultés sont à surmonter, liées aux attentes et motivations des individus, à leurs représentations, voire au prestige de ces langues.

Néanmoins, parce que l'initiative didactique ne peut attendre d'avoir une connaissance complète du contexte pour proposer d'agir, au vu de ce que nous en savons, quelle pourrait être la nature d'une offre en direction de l'intercompréhension ? On se contentera bien sûr, dans le cadre de cet article, d'esquisser quelques pistes compte tenu de l'espace limité dont nous disposons et du caractère "embryonnaire" de la réflexion en ce domaine.

En contexte universitaire et secondaire supérieur, on peut proposer peu ou prou une offre similaire à ce qui se pratique ailleurs, pour peu que l'on ait affaire à des étudiants ayant déjà, en plus du français, une certaine maîtrise d'une langue romane, soit pour l'avoir étudié au cours de leur scolarité, soit pour y avoir été exposé. De même, dans l'enseignement des langues romanes, on peut tâcher, dès les premiers instants de l'apprentissage, à l'école, au collège ou au lycée, de mieux prendre en compte la parenté, ses effets et ses potentialités.

Pour les langues africaines, on peut envisager de travailler en direction de la compréhension écrite plurilingue, en prenant appui sur les textes diffusés dans ces langues : textes littéraires, presse, bandes dessinées... Dès lors que la lecture dans une langue première est installée, ce type de pratique devrait pouvoir être envisagé. Avec des lycéens, des étudiants ou des adultes, on peut dans un premier temps imaginer d'aborder une réflexion sur la parenté des langues romanes à partir du français, dans une démarche de conscientisation type *language awareness* qui pourra aller jusqu'à envisager la possibilité d'interagir en mode exo-plurilingue.

A l'école primaire, on pourra tâcher de valoriser toutes les langues par une démarche *éveil aux langues* en travaillant la compétence discursive sur un document en langue inconnue (démarche transfamiliale ou interfamiliale). Il est possible de prendre appui sur des genres discursifs connus, en particulier sur le conte comme cela a été fait lors du séminaire de Lomé (Togo). Le module d'Itinéraires romans « la princesse, les cauris et le baobab » peut constituer à ce titre une excellente entrée en matière pour montrer, à partir du français et en direction d'une ou plusieurs

langues romanes, les effets et atouts de la parenté, à l'écrit comme à l'oral.

## 2.2 Caraïbe / Martinique

En Martinique, le séminaire "L'intercompréhension des langues dans la Caraïbe: un besoin, un défi", réunissait du 2 au 5 décembre 2008, sous l'égide de la Conférence des Recteurs et Présidents d'Université dans la Caraïbe (CORPUCA), l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et les Universités des Antilles et de la Guyane (UAG) et de la Havane (UH), des universitaires (responsables, chercheurs, enseignants, doctorants...), des représentants des ambassades, des collectivités territoriales, de l'éducation nationale (inspecteurs, formateurs...) et autres décideurs. Les participants provenaient principalement des Antilles françaises, de Cuba, de Haiti, de Jamaïque (Mona, Université des West Indies), de la République dominicaine, et de Ste-Lucie.

Le livret de présentation du séminaire<sup>32</sup> en expose ainsi la finalité :

« [ce séminaire] a pour vocation de répondre aux besoins de la CORPUCA en matière de stratégie de remédiation aux barrières linguistiques qui limitent les échanges et la compréhension entre les caribéens, en général, et singulièrement entre les universitaires et les chercheurs de la Caraïbe. [...] Dans la Caraïbe, il nous faut résoudre le problème et trouver des moyens pour que les individus se comprennent mieux, d'où qu'ils viennent, et quelle que soit leur langue d'origine ou de travail. La situation de cette région implique l'intercompréhension entre des individus parlant des langues qui appartiennent à des familles parfois différentes, c'est pourquoi le processus d'identification des stratégies et des techniques à mettre en place s'éloigne, dans une certaine mesure, de ce que nous avons pu constater parmi les expériences faites ailleurs, entre langues étroitement apparentées sur le plan typologique, dans ce type d'enseignement. »

À l'instar de ce que nous avons vu pour le Sénégal et l'Afrique de l'Ouest, l'empan typologique des langues concernées s'étend au-delà d'une seule famille de langues. Mais la situation sociolinguistique

---

<sup>32</sup> Disponible sur [http://www.auf.org/IMG/pdf/livret\\_intercomprehension-des-langues.pdf](http://www.auf.org/IMG/pdf/livret_intercomprehension-des-langues.pdf) ou sur [http://www.potomitan.info/ki\\_nov/intercomprehension.php](http://www.potomitan.info/ki_nov/intercomprehension.php)

caribéenne, soit 29 états si l'on prend pour référence l'Association des Etats Caraïbens ([www.acs-aec.org](http://www.acs-aec.org)), diffère sur d'autres aspects.

Les langues européennes sont représentées avant tout par l'espagnol, omniprésent au nord (Cuba, République dominicaine, Porto-Rico, plus de 20 millions d'hispanophones), ainsi que, bien entendu, sur le continent à l'ouest et au sud de la mer des Caraïbes. L'anglais est langue officielle d'une longue liste d'états (notamment la Jamaïque, Porto-Rico –avec l'espagnol–, Belize) dont la plupart des îles de l'archipel antillais à l'est de la mer des Caraïbes, à l'exception, d'une part, des Antilles françaises (Guadeloupe et Martinique en particulier), où le français est langue officielle, et d'autre part, des Antilles néerlandaises<sup>33</sup> et de l'île d'Aruba au sud, à proximité du Venezuela et de la Colombie, où c'est le néerlandais qui joue ce rôle<sup>34</sup>.

L'anglais et le français ont pour particularité de cohabiter avec les créoles à base anglaise ou française<sup>35</sup>, sachant que certains territoires ont l'anglais pour langue officielle et un créole à base lexicale française comme parler le plus répandu (Ste-Lucie, Dominique). Deux états ont opté pour un créole en tant que langue officielle, le créole haïtien seul à Haïti, le papiamentu –aux côtés du néerlandais– à Aruba, un créole d'ascendance principalement portugaise (Leclerc, 2006), dont le lexique est marqué par l'influence de l'espagnol. Il n'existe pas en revanche dans la région de créole à base lexicale espagnole<sup>36</sup>. Le portugais, même s'il n'est langue officielle dans aucun pays caribéen, n'est jamais bien loin compte tenu de la proximité du Brésil et de son poids économique dans la région.

Les langues amérindiennes ne sont présentes de manière significative que sur le continent à l'ouest et au sud de la mer des Caraïbes (maya, miskito, garifuna, ngäbere sur la côte caribéenne de l'Amérique centrale, ou encore wayuu sur les côtes colombienne et vénézuélienne).

---

<sup>33</sup> Voir la carte sur [http://www.ethnologue.com/show\\_map.asp?name=BB&seq=30](http://www.ethnologue.com/show_map.asp?name=BB&seq=30)

<sup>34</sup> Anglais, néerlandais et français sont également langue officielle sur 3 territoires situés à proximité sur le continent sud-américain (respectivement Guyana, Surinam et Guyane française).

<sup>35</sup> Les créoles à base néerlandaise sont pour leur part éteints ou en voie d'extinctions selon Lewis (2009).

<sup>36</sup> Lewis (2009) ne recense comme "Spanish based creole" que le palenquero (Colombie) et surtout le chavacano (Philippines).

Par conséquent, si le multilinguisme est également, comme on le voit, une caractéristique de la région, ce n'est pas dans les mêmes proportions qu'en Afrique de l'Ouest. On y trouve notamment des pays unilingues comme Cuba (dix millions d'hispanophones). Ensuite la créolisation y joue un rôle beaucoup plus répandu qu'en Afrique de l'Ouest (où seuls le Cap Vert et la Guinée-Bissau font état d'un créole à base portugaise) mais de manière non uniforme.

Les répertoires verbaux des individus sont donc principalement, soit monolingues, soit bilingues, en raison de la coexistence d'une langue d'origine européenne et d'un créole, notamment dans l'archipel est-antillais où figure la Martinique.

L'intercompréhension en situation d'interaction plurilingue est-elle une réalité contextuelle dans la Caraïbe ? Plusieurs participants au séminaire répondent par l'affirmative à cette question en précisant que cela est attesté entre créoles de même base. Du point de vue de la parenté génétique<sup>37</sup>, le créole « French based » recouvre 11 variétés à l'échelle planétaire selon Lewis<sup>38</sup> dont 3 aux Antilles (Saint Lucian Creole French, Guadeloupean Creole French, Haitian), et il semble bien qu'une « intelligibilité inhérente » soit possible comme en témoignent plusieurs écrits. Par exemple, un locuteur du créole martiniquais comprend à 89% le créole saint-lucien selon Lewis (2009), ce que confirme Bernabé (2008) : « Les créoles dits à base lexicale française de la Dominique, la Guadeloupe, la Martinique et Sainte-Lucie sont intercompréhensibles »<sup>39</sup>. Lewis précise que « all French creoles of the Caribbean are somewhat mutually inherently intelligible ». Cela vaudrait donc également pour le créole haïtien comme le soutient Damoiseau (1997). Pourtant, certains en doutent fortement, à défaut d'entraînement préalable approprié, comme Hazaël-Massieux (2006 : 285) :

« On voit régulièrement des réunions d'associations revendiquer au moins des similitudes pour toute la Caraïbe, intégrant aussi d'ailleurs dans le processus des Haïtiens, sans se rendre compte que l'haïtien n'a

<sup>37</sup> Pour une distinction entre parenté génétique, géographique et typologique, voir par exemple Klinkenberg, 1994 : 86.

<sup>38</sup> [http://www.ethnologue.com/show\\_family.asp?subid=436-16](http://www.ethnologue.com/show_family.asp?subid=436-16), et environ 15 millions de locuteurs selon <http://www.kepkaa.com/moisducreole/historique/historique.html>

<sup>39</sup> Même si, selon le même auteur, « on assiste à une anglicisation secondaire des créoles de la Dominique et de Sainte-Lucie ».

pas grand-chose à voir avec l'antillais et que dès qu'ils sont honnêtes (mais toujours secrètement bien sûr), les Guadeloupéens et Martiniquais avouent ne pas comprendre grand-chose quand parle tel Haïtien – ce qui est tout à fait *normal* quand on compare les langues (martiniquais/guadeloupéen d'une part et haïtien de l'autre) ».

En revanche, une éventuelle “intelligibilité inhérente” entre créoles de bases différentes, n'est attestée par personne.

Nous ne connaissons pas plus le contexte sociolinguistique et historique de la Caraïbe que celui du Sénégal. On sait toutefois que les créoles sont issus des besoins communicatifs des populations d'esclaves originaires de régions africaines différentes, entre elles et avec les maîtres européens, comme le rappelait Bernabé (2008) lors de sa conférence inaugurale du séminaire : « S'agissant précisément de ce qu'il est convenu d'appeler l'intercompréhension des langues, il apparaît que la genèse des créoles apporte une lumière particulière sur sa problématique, ses fondements et ses enjeux. ». Tout créole est donc le résultat d'une interaction entre groupes alloglottes, le produit en définitive des nécessités d'intercompréhension. Dans toute initiative pédagogique en direction d'une *intercompréhension bi-plurilingue*, ce fait pourra être rappelé. Mais ce processus historique a conduit, par convergence ou adaptation communicative là aussi, à la création d'une langue commune et à l'émergence des différents créoles, car « les esclaves n'avaient pas d'autre choix que le créole » (Bernabé, 2008). Peut-on maintenant encourager des pratiques en faveur d'une *intercompréhension bi-plurilingue stabilisée* entre locuteurs de ces différents créoles ? Quelle place accorder aux langues européennes, en particulier à l'anglais *lingua franca* d'une part, susceptible de subvenir aux besoins d'intercompréhension, à l'espagnol d'autre part, langue unique de plusieurs états et numériquement majoritaire dans la région ?

A ce stade, nous avons évidemment plus de questions que de réponses. Comme en Afrique de l'Ouest, la nécessité de conduire des recherches interdisciplinaires et collaboratives sur ces questions est impérative, notamment parce que créolisation et intercompréhension nourrissent des liens étroits d'affinité. Un dispositif d'expérimentation, que nous avons proposé à ce séminaire et qui devrait se mettre en place à brève échéance, serait d'organiser des sessions de formation en ligne à l'intercompréhension. Une session entre étudiants sur la plateforme



Galanet ([www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)) peut être envisagée, par exemple entre étudiants des établissements des participants de ce séminaire à la Martinique (*cf. supra*), ou encore, et sans doute est-ce plus pertinent pour envisager une véritable action ancrée dans la durée et non pas seulement une initiative ponctuelle, une session à l'attention des enseignants, chercheurs et décideurs, de formation à l'intercompréhension et de réflexion collaborative sur la nouvelle plateforme Galapro ([www.galapro.eu](http://www.galapro.eu), en phase de finalisation à l'heure d'écrire ces lignes<sup>40</sup>), incluant une mise en pratique de l'intercompréhension plurilingue. Dans les deux cas, « le contrat de communication », devra inclure les créoles et l'anglais en plus des langues romanes. Les problématiques que permettrait d'aborder une telle expérience sont vastes. L'identification des profils langagiers des participants sera une étape importante : les Cubains et les Dominicains n'auront-ils vraiment que l'espagnol comme langue de référence ? Les créolophones de Haiti seront-ils tous francophones ? Les francophones et les anglophones des Antilles seront-ils tous créolophones et, si oui, dans quelle mesure et avec quelles compétences pour l'écrit sachant que les échanges en ligne se font principalement au moyen d'interactions écrites (courriels, forums, clavardages, wiki) ?

A ces questions s'en ajoutent d'autres liées au choix des langues en situation de contact. Par exemple, dans quelle langue un Martiniquais bilingue (français-créole) répondra-t-il à un hispanophone ? En français compte tenu du statut international de cette langue et sa plus grande affinité avec l'espagnol, ou en créole compte tenu de la présence de communautés haïtiennes en territoire hispanophone, en particulier en République dominicaine ? La pratique de l'intercompréhension en ligne sera-t-elle marquée par les « situations diglossiques variées où le français [ou l'anglais] occupe toujours la position "haute" » (Hazaël-Massieux, 2006 : 283) ? Autrement dit, le locuteur créolophone ne risque-t-il pas de minorer sa langue et de ne pas lui accorder le statut de langue utilisable dans des échanges en ligne en contexte universitaire ? Et si l'on fait l'hypothèse que ces attitudes seront dépassées, doit-on s'attendre à l'apparition d'« un nouveau pidgin né du contact entre créoles ??? » (*ibid.* : 284) ? On dispose à ce sujet de l'exemple des contacts en métropole, en particulier dans la région parisienne où :

---

<sup>40</sup> Juin-octobre 2009.

« on dit volontiers qu’“on parle créole”, qu’“on s’entend en créole”, mais bien entendu, chacun parle un créole différent ; on soutient qu’on se comprend tous (effectivement, on veut se comprendre, et avec beaucoup de français, et un peu de créole, il est relativement facile de se comprendre). La réalité est donc complexe : on pourrait d’ailleurs affirmer que plus il y a de créole dans les échanges, plus la communication est approximative ; en cas de vraie difficulté, la part du français augmente considérablement jusqu’à n’être plus que la seule langue pratiquée [...] » (*ibid.* : 283-284).

Peut-on s’attendre à des effets semblables en ligne dans des situations de contact élargies ?

Par ailleurs, la position de l’anglais appelle une réflexion spécifique. Certes, son vocabulaire est marqué par le latin et les langues romanes, ce qui peut conduire à le considérer comme une langue “semi-romane”. Mais l’on peut difficilement demander aux anglophones de s’exprimer dans leur langue en privilégiant latinismes et romanismes. Par contre, on sait que les compétences réceptives sont souvent suffisamment développées pour lire l’anglais. La difficulté en la matière sera plutôt d’inciter les anglophones à s’entraîner à comprendre français et espagnol plutôt que l’inverse.

Sur un autre plan, quel modèle prôner ? Que chacun puisse s’exprimer dans au moins deux langues, voire trois ? Que chacun comprenne les langues européennes et au moins une variante de créole de chaque base lexicale ? L’objectif, aussi ambitieux soit-il, n’est pas utopique s’il prend appui sur les connaissances préalables, déclaratives et procédurales, et si l’on sait mettre à la disposition des apprenants des aides à la compréhension adaptées, en particulier pour les créoles en s’inspirant, dans une démarche contrastive « revisitée » (L. Dabène, 1996), des analyses disponibles comme celle que fournit Hazaël-Massieux (2006 : 286) pour la catégorie du pluriel dans différents créoles à base lexicale française.

### 3. POUR CONCLURE PROVISOIREMENT...

En premier lieu, sur le plan de l’action pédagogique, pour envisager les apports possibles de l’introduction du concept d’intercompréhension et des pratiques qui lui sont associées dans les contextes considérés, il y a

lieu de tenir compte des pratiques existantes, comme par exemple, la pédagogie convergente (Carpooran, 2007), l'enseignement bilingue, l'enseignement de langue dite "régionale" (par exemple le créole) ou nationale. Le scénario de formation de formateurs mis en oeuvre sur [www.galapro.eu](http://www.galapro.eu) devrait favoriser l'émergence de propositions pédagogiques, voire de projets de recherche autour de ces questions.

Plus largement, en quoi l'intérêt nouveau pour l'intercompréhension des deux "régions" spécifiques ici abordées, l'Afrique de l'Ouest et la Caraïbe, est-elle susceptible d'interroger et de conforter l'acception tridimensionnelle (*intra-*, *inter-* et *transfamiliale*) de la notion d'intercompréhension ? Peut-on notamment envisager de promouvoir dans ces contextes « une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langue(s) "régionale(s)" qu'il connaît, développant ainsi, à des hauteurs différentes, la connaissance de ces langues. Compte tenu de la diversité linguistique de ces régions, cela doit nécessairement s'envisager, à la fois dans le cadre d'une approche *interfamiliale*, notamment lorsque au moins une langue d'une famille non-apparentée –c'est-à-dire non dotée d'une « inherent intelligibility » (Lewis, 2009)– a déjà fait l'objet d'une certaine appropriation, ainsi que dans le cadre d'une approche intrafamiliale basée sur la parenté. Il s'agit ainsi de faciliter le transfert à une autre famille de langues des compétences acquises dans une famille de langues. Par exemple, pour un bilingue français-wolof, aborder les langues sénégalaises selon des démarches semblables aux démarches mises en oeuvre pour les langues romanes, ou inversement. Et une approche *transfamiliale* pourrait consister à faciliter les échanges entre différentes régions, par exemple ici entre Afrique de l'ouest et Caraïbe, deux "régions" liées par l'histoire, comme le projettent l'Union latine et l'AUF dans un projet de dialogue sud-sud transocéanique, pour permettre aux individus, non pas forcément de communiquer "chacun dans sa langue", mais au moins de se donner à voir réciproquement leurs propres langues et cultures. Ainsi entendue, sans renier l'échange, l'intercompréhension serait la possibilité de choisir en toutes circonstances et à travers un processus continu de négociation partagée, réversible à tout moment, les modalités codiques qui puissent bénéficier au développement des connaissances des langues-cultures des interlocuteurs sans entraver la communication au point de l'empêcher. Il est certain, en effet, que toutes les langues représentées ne peuvent être utilisées à tout moment dans

l'interaction. Chaque situation d'intercompréhension visée nécessite de faire l'état des forces linguistiques en présence, des dispositifs d'aide (ressources) et d'étayage (humain) disponibles, de la préparation préalable nécessaire. Ce que l'on souhaite éviter, c'est la convergence vers un seul code de manière systématique et non négociée. Ce qui signifie donc que la communication monolingue reste possible à condition que l'ensemble des modalités soit à géométrie variable.

#### REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES (liens internet vérifiés en octobre 2009)

- ARAÚJO E SÁ, M. H., MELO-PFEIFER, S. (2009). "*Intercompréhension et éducation au plurilinguisme : de la formation de formateurs aux retombées sur la salle de classe*". Assises du Plurilinguisme, Berlin, 18-19 juin 2009. Publication électronique : [http://plurilinguisme.europe-avenir.com/images/Evenements/2e\\_Assises/Contributions/text%20araujo%20melo%20pfeifer.doc](http://plurilinguisme.europe-avenir.com/images/Evenements/2e_Assises/Contributions/text%20araujo%20melo%20pfeifer.doc).
- BALBONI, P. (2007). "Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza". In F. Capucho, A. Alves Martins, C. Degache & M. Tost (Ed.), *Diálogos em Intercompreensão*, septembre 2007, Universidade Católica Editora, Lisbonne, 447-460. Publication électronique : [www.dialintercom.eu/Abstracts/Painel8/35.doc](http://www.dialintercom.eu/Abstracts/Painel8/35.doc)
- BLANCHET, P., ASSELAH RAHAL, S. (2008). "Introduction : pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ?". In P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah Rahal (Ed.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : Editions des archives contemporaines-AUF (9-16).
- BERNABE, J. (2008). "De l'intelligence des langues". *Conférence inaugurale du séminaire "L'intercompréhension des langues dans la Caraïbe: un besoin, un défi"*, décembre 2008, Université des Antilles et de la Guyane, Campus de Schoelcher, CORPUCA. Publication électronique : <http://www.montraykreyol.org/spip.php?article1776>
- BOSSUET, P. & ESCUDÉ, P. (2008). "Intercompréhension. Parler sa langue pour comprendre celle des autres ?" *Le français dans le monde*, 358, mai-juin 2008.
- CAMARA, M.-F. (2006). "Niveaux et formes d'appropriation du français dans *L'étrange destin de Wangrin* d'Amadou Hampaté Bâ et dans *Ancien combattant*, chanson d'Idrissa Soumaoro", in Collectif (Ed.), *Actes des Journées scientifiques des réseaux de chercheurs concernant la langue et la littérature*, AUF-Université Cheikh Anta Diop, Dakar, 23-25 mars

- 2006, Publication électronique:  
[http://biblio.critaoi.auf.org/55/01/Microsoft\\_Word\\_-\\_Art.madicamara.pdf](http://biblio.critaoi.auf.org/55/01/Microsoft_Word_-_Art.madicamara.pdf)
- CAPUCHO, F. (2009). "L'intercompréhension : contributions pour le développement du plurilinguisme en Europe", *Assises européennes du plurilinguisme, Berlin, juin 2009*, [http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/2e\\_Assises/Contributions/text%20capucho.doc](http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Evenements/2e_Assises/Contributions/text%20capucho.doc).
- CARPOORAN, A. (Ed.) (2007). *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'océan Indien. Interrogations, applications, propositions...* Paris: Editions des archives contemporaines, AUF.
- CARRASCO, E., DEGACHE, C. & PISHVA, Y. (2008). "Intégrer l'intercompréhension à l'université". *L'intercompréhension, Les Langues Modernes, 1/2008*, 62-74. Version longue disponible sur : [http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Carrasco\\_et\\_al\\_2008long.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Carrasco_et_al_2008long.pdf)
- CHARDENET, P. (2008). "Approches multilingues et francophonie : intercompréhension et interlinguisme". In V. Conti & F. Grin (Ed.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève : Georg (151-167).
- DABÈNE, L. (1996). "Pour une contrastivité 'revisitée'". *Etudes de linguistique appliquée, 104* (393-400).
- DAFF, M. (1998). "L'aménagement linguistique et didactique de la coexistence du français et des langues nationales au Sénégal". *DiversCité Langues*. Vol. III. Publication électronique: [http://www.telug.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/98/mdaff/mdaff\\_txt.htm](http://www.telug.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/98/mdaff/mdaff_txt.htm).
- DAMOISEAU, R. (1997). "Des liens paradoxaux entre le créole et le français". *Espace Créole n°9, revue du GERECE*. Publication électronique: <http://www.potomitan.info/travaux/espacecreole/paradoxaux.htm>.
- DE PIETRO, J.-F. (1988). "Vers une typologie des situations de contacts linguistiques", *Langage et société, 43* (65-90).
- DEGACHE, C. & MANGENOT, F. (2007). "Les échanges exolingues via Internet, nouveau terrain d'exploration en didactique des langues". *Lidil, 36*, Grenoble: Ellug-Lidilem, 5-22. Publication électronique: <http://lidil.revues.org/index2373.html>.
- DEGACHE, C. & MELO, S. (2008). "Introduction. Un concept aux multiples facettes". *L'intercompréhension, Les Langues Modernes, 1/2008* (7-14).
- DEGACHE, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du langage-didactique des langues. Grenoble : Lidilem-Université Stendhal. Disponible sur [www.galanet.eu/publication/fichiers/HDR2006\\_DegacheC.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf).

- DREYFUS, M. & JUILLARD, C. (2001). "Le jeu de l'alternance dans la vie quotidienne des jeunes scolarisés à Dakar et à Ziguinchor (Sénégal)", *Cahiers d'études africaines*, 163-164. Publication électronique: <http://etudesafriaines.revues.org/index115.html>.
- GILES, H, COUPLAND, N., COUPLAND, J. (1991). *Contexts of Accommodation. Development, in applied sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press; Paris: Maison des Sciences de l'homme.
- GRICE, H.P. (1979 [1975]). "Logique et conversation", *Communications n°30* (57-72).
- GRIN, F. (2008). "Pourquoi l'intercompréhension ?", in V. Conti & F. Grin (Ed.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève : Georg (17-30).
- HAZAËL-MASSIEUX, M.-C. (2006). "Et si l'on parlait des créoles dans les territoires créolophones ?", *ELA*, 3/143 (281-296).
- KLINKENBERG, J.-M. (1994). *Des langues romanes. Introduction aux études de linguistique romane*. Louvain-la-Neuve : Duculot, collection Champs linguistiques.
- LAVOIE, C., TAPSOBA, C. (2008). "Perspectives culturellement durables: éducation bilingue mooré-français au Burkina-Faso". In P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah Rahal (Ed.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : Editions des archives contemporaines-AUF (73-89).
- LECLERC, J. (2006). "Papiamento" dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval. Publication électronique: <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amsudant/papiamento.htm>.
- LEWIS, M. P. (Ed.) (2009). *Ethnologue: Languages of the World, Sixteenth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Publication électronique: <http://www.ethnologue.com/>.
- MAALOUF, A. et al. (2008). *Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe*, Propositions du Groupe des Intellectuels pour le Dialogue Interculturel, Bruxelles : Commission Européenne. Publication électronique: [http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_fr.pdf)
- MARTINEZ, P. (2003). *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum* Maisonneuve et Larose.
- MATTHEY, M. (2008). "Comment communiquer sans parler la langue de l'autre ?". In V. Conti & F. Grin (Ed.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève : Georg (113-129).
- MATTHEY, M., DE PIETRO, J.-F (1997). "La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ?". In *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?*. Paris : L'Harmattan (133-190).
- MOORE, D., SABATIER, C., JACQUET, M., MASINDA, M. (2008). "Voix africaines à l'école de la francophonie canadienne". In P. Blanchet, D.

Moore & S. Asselah Rahal (Ed.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Editions des archives contemporaines-AUF (19-40).

TREVISIOL, P. & R. RAST (2006). "L'acquisition d'une langue 3 : Présentation". In *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, 24 (3-11).