
Translanguaging et intercompréhension — deux approches à la diversité linguistique?

Christina Reissner

c.reissner@mx.uni-saarland.de

UNIVERSITÄT DES SAARLANDES

Philipp Schwender

philipp.schwender@uni-saarland.de

UNIVERSITÄT DES SAARLANDES

Résumé

*C'est la compétence plurilingue qui constitue l'un des objectifs centraux de la politique linguistique de l'Europe. Le *translanguaging* (TL) comme l'intercompréhension (IC) sont des conceptions proposées comme appropriées sur le chemin vers une diversité linguistique vécue. Les deux concepts se situent dans le champ de recherche en plurilinguisme comme approches positives à la diversité linguistique. Incontestablement, ils représentent un enrichissement dans le débat scientifique autour du plurilinguisme. Néanmoins, les frontières et interfaces entre TL et IC restent floues de sorte que la question d'une définition pertinente se pose généralement. À cet égard, la présente contribution se penchera sur la clarification des notions en question. L'objectif de cet article est donc de mettre en évidence quelques convergences et divergences épistémologiques entre les deux approches. Afin de compléter la perspective théorique, seront discutés quelques exemples d'une enquête menée à ce propos parmi des acteurs universitaires dans le domaine du plurilinguisme, les participants du Colloque du CCERBAL 2018.*

*Mots-clés : *translanguaging*, intercompréhension, plurilinguisme, approches plurielles, éducation plurilingue et interculturelle*

Abstract

*One of the central goals of European language policy is plurilingual competence. *Translanguaging* (TL) and *intercomprehension* (IC) are concepts that are proposed as appropriate on the path towards true linguistic diversity. The two concepts lie in the field of research on plurilingualism as positive approaches to linguistic diversity. They undoubtedly represent enrichment in the scientific debate around plurilingualism. Nevertheless, the frontiers and interfaces between TL and IC remain unclear and the*

question of a relevant definition arises. To this end, this contribution aims to clarify the notions in question. The objective of the article is to highlight some epistemological convergences and divergences between the two approaches. To complement the theoretical perspective, a few examples from a survey conducted by university stakeholders in the field of plurilingualism (participants in the 2018 CCERBAL Conference) are also discussed.

Key words: *translanguaging, intercomprehension, plurilingualism, plural approaches, plurilingual and intercultural education*

1. Deux termes aux multiples facettes

Le terme *translanguaging* (TL) entre de plain-pied dans le champ de recherche en plurilinguisme et gagne actuellement en importance dans le discours sur la diversité linguistique. Depuis ses débuts comme stratégie pédagogique du bilinguisme (Baker, 2011, p. 289 sq.), le TL influence le rôle et la façon d'enseigner les langues dans la salle de classe. Cependant, une limitation de la signification du terme à cette racine étymologique ne reflète plus entièrement la complexité conceptuelle qui prévaut la discussion actuelle. Ce sont surtout les travaux de García (2009; García et Leiva, 2014), de García et Wei (2014) et de Canagarajah (2011, 2013) qui engendrent une nouvelle conception du terme. Ils élargissent sa signification en mettant l'accent sur la pratique plurilingue et sociale.

La description de TL comme phénomène communicatif naturel du bilinguisme, voire du plurilinguisme, touche inévitablement d'autres concepts fondamentaux du champ de recherche en plurilinguisme, entre autres ceux de la *compétence plurilingue* (Coste, Moore et Zarate, 2009) (cf. la section 4.1) et de l'*intercompréhension* (IC) (cf. la section 4.2).

La compétence plurilingue comme impératif incontournable dans le domaine éducatif est largement reconnue dans le Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues du Conseil de l'Europe (CoE) (2001). Le CECR met à disposition des descripteurs et des niveaux de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues, mais ceci toujours par rapport à une langue isolément, chaque langue à côté des autres, sans les articuler l'une à l'autre.

Pour relever ce défi, le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) (Candelier et al., 2012), abandonne la vision cloisonnante du CECR et fournit des outils complémentaires intégrant la dimension plurilingue et interculturelle de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures. Le CARAP aborde les approches plurielles¹, dont l'IC fait partie, et place la com-

¹Les approches plurielles rassemblent, outre l'intercompréhension, l'éveil aux

pétence plurilingue et interculturelle au cœur du projet éducatif.

Selon la conception du CoE, l'éducation plurilingue et interculturelle tend à promouvoir tous les apprentissages langagiers et toute forme de communication plurilingue. L'IC comme le TL se situent dans ce domaine, en tant qu'approches pédagogiques ainsi que comme phénomènes naturels de la communication. Cependant, les démarcations et les intersections entre les notions restent vagues. Quels sont les éléments communs qui les lient ? Quelles divergences peuvent être identifiées ? En ce qui suit, nous proposons d'abord une analyse épistémologique de quelques aspects des deux notions en question. Pour situer les concepts dans le contexte des recherches sur le plurilinguisme, nous passons ensuite par les notions de plurilinguisme et de la compétence plurilingue, et pour compléter nos réflexions, nous résumerons les résultats d'une enquête effectuée parmi des acteurs dans le domaine de recherche sur le plurilinguisme.

2. Tendances actuelles

Avant d'entrer dans la discussion des définitions, une comparaison des requêtes de recherches exécutées à propos des mots-clés « intercompréhension » et « *translanguaging* » par l'outil de GoogleTrends nous sert comme point de départ (voir figure 1).

Il convient tout d'abord de constater que l'IC est fortement recherchée sur la période de 2004 à 2009 et que le nombre de personnes recherchant le terme TL sur Google accroît depuis 2009. Cela suggère que TL est en plein essor. En revanche, les requêtes pour l'IC stagnent actuellement à un pourcentage faible.

L'intérêt des internautes sur Google par région révèle des axes géographiques spécifiques aux termes de TL et IC. Ce sont surtout les pays anglophones (p. ex. les États-Unis, l'Australie et le Canada) et des pays fortement orientés vers le monde anglophone (p. ex. l'Afrique du Sud, la Suède) qui s'intéressent particulièrement au terme TL (figure 2).

L'IC avec ses différentes réalisations graphiques (Intercompréhension, Intercomprensione, Intercomprensão, Interkomprehension, ...) est fortement recherchée en Europe et notamment dans les pays romans (figure 3). Cela n'est guère surprenant étant donné les nombreux projets européens (p. ex. les réseaux — REDINTER et MIRIADI, ainsi que EuRom5, EuroCom, InterCom, EVAL-IC et de nombreux autres)² regroupant principalement des équipes d'experts en langues romanes.

Les sujets et les requêtes associées à la recherche des deux termes montrent

langues, la didactique intégrée et les démarches interculturelles.

²Caddéo et Jamet (2013, p. 143 sq.) donnent une synopse des méthodes et des ressources relevant de l'approche intercompréhensive.

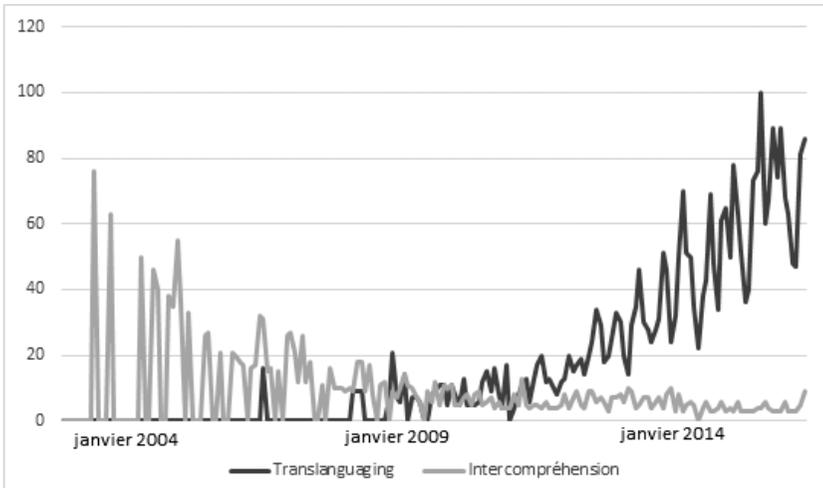


FIGURE 1

Évolution de l'intérêt pour *translanguaging* et intercompréhension

Intérêt par région



FIGURE 2

Intérêt pour *translanguaging* par région

Ventilation comparée par région



FIGURE 3

Intérêt pour intercompréhension par région

une focalisation pertinente sur les aspects liés à leurs définitions. L'importance de la signification du terme se manifeste particulièrement par le pourcentage pertinent des personnes recherchant sur Google « what is translanguaging ». Cette tendance se retrouve également pour l'IC, quoique d'une façon moins prononcée (7e position des sujets associés pour « définition »). L'intérêt général de clarifier la notion du TL et son rôle dans le discours sur la diversité linguistique montre l'actualité de la thématique, notamment entre les experts du domaine scientifique du plurilinguisme. Néanmoins, l'exercice de définir le TL mais aussi l'IC reste une tâche complexe et exigeante à cause des nombreux enjeux linguistiques, sociaux et pédagogiques que les deux concepts entraînent.

3. Translanguaging — définitions, conceptions et tendances

Nous venons d'illustrer que le TL apparaît dans divers contextes géographiques et donc sociaux, à côté de la diversité disciplinaire des acteurs concernés. Ceci suscite une pluralité de champs d'activités et par conséquent un vaste faisceau d'interprétations et d'adaptations du terme. De ce fait, nous allons présenter différentes définitions du TL et essaierons d'identifier des champs de tension entre elles.

Comme déjà évoqué supra, le terme TL est bien établi dans le domaine de la recherche en bilinguisme. Williams (1996) l'a utilisé pour décrire un concept pédagogique employé dans les établissements scolaires au pays de

Galles. Baker (2011) le retrace comme une stratégie d'apprentissage où un certain contenu (écrit ou oral) est transmis aux élèves dans une langue donnée, tandis que les produits des élèves (rédaction ou intervention) sont réalisés dans l'autre langue utilisée dans le contexte linguistique présent. TL, dans ce sens, « develop[s] both languages successfully and also result[s] in effective content learning » (p. 289). Assurément, une telle vue fait partie de la conception du TL généralement acceptée aujourd'hui, mais comme le montrent entre autres les travaux de García (2009; García et Leiva, 2014) et de Canagarajah (2011, 2013), les concepts contemporains vont bien au-delà de cette perspective et dépassent l'idée unidimensionnelle de stratégie d'apprentissage.

S'inspirant des classes bilingues anglais / espagnol aux États-Unis, García (2009) développe sa vision de TL en mettant l'accent sur les pratiques linguistiques et la construction du sens chez les individus bilingues. Elle définit le TL comme « *multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds* » (p. 45 ; mise en relief dans l'original). Cette définition brise apparemment la version limitée de Williams et de Baker de sorte qu'elle permet de discuter le TL hors du contexte scolaire et ouvre le débat général sur l'étiquette « langue » aussi bien que sur les processus cognitifs des locuteurs bilingues. Au lieu de la représentation des langues comme des systèmes discrets, García s'appuie sur leur fonctionnalité et leur dynamique. D'après elle, les langues interagissent et forment un seul répertoire linguistique duquel l'individu bilingue peut choisir les éléments nécessaires afin de se faire comprendre et de communiquer conformément à la situation respective. Le TL devient ainsi « the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximise communicative potential » (p. 140). Depuis 2009, l'auteur redéfinit le concept et aiguisé sa base de théorie en accentuant la langue comme « an ongoing process that only exists as languaging » (García et Leiva, 2014, p. 204). Ce processus continu de *languaging* s'établit et est façonné individuellement lorsque les individus interagissent dans un contexte social, culturel et politique spécifique.

García et Wei (2014) poursuivent ce chemin et situent le TL dans le champ de recherche post-structural ce qui implique la contestation de la notion des langues comme des entités discrètes et séparées, en faveur de l'idée d'un répertoire intégré en fonction des pratiques linguistiques et sémiotiques. Les auteurs relèvent que, dans une telle optique, le concept de *code-switching* ne convient plus à la théorie de TL puisque les individus bilingues ne passent pas d'une langue à l'autre, mais agissent plutôt au moyen de leur répertoire individuel qui comporte des éléments dans ses différentes langues disponibles (p. 22). Par le changement de perspective, le TL transforme alors la façon de concevoir les concepts établis du bilinguisme. D'après García et Wei (p. 42), le préfixe

trans- souligne le fait que TL dépasse l'équation traditionnelle « une nation — une langue », essentielle pour la construction des nations, afin de franchir « two solitudes approach to bilingualism » de Cummins (2008) par l'idée du répertoire linguistique intégré. Au soutien de cet argument, García et Wei (2014) démontrent une nouvelle approche du bilinguisme basée sur une optique ouverte, dynamique et surtout plurilingue. La nouvelle conception d'après García et Wei surmonte les formes traditionnelles du bilinguisme (entre autres additif ou soustractif).

Une telle perspective positive sur le plurilinguisme se retrouve également dans les travaux de Canagarajah (2011, 2013) qui marquent tout aussi la compréhension actuelle de TL. Le terme générique *translingual practice* (Canagarajah, 2013, p. 6) tente de capturer les processus et les orientations fondamentaux motivant la communication plurilingue dans différents contextes sociaux :

The term *translingual* conceives of language relationships in more dynamic terms. The semiotic resources in one's repertoire or in society interact more closely, become part of an integrated resource, and enhance each other. The languages mesh in transformative ways, generating new meanings and grammars. (p. 8)

Canagarajah nomme deux concepts-clés afin d'illustrer d'une façon pertinente le changement de paradigme lié au terme *translingual practice* : « communication transcends individual languages » et « communication transcends words and involves diverse semiotic resources and ecological affordances » (p. 6). Le premier reprend la discussion sur la représentation des langues et le deuxième *Leitmotiv* caractérise la construction du sens dans les pratiques nommées *translingual*. L'ensemble des caractéristiques de *translingual practice* témoigne nettement des convergences avec les définitions et les conceptions du terme TL évoquées dans les publications de García (2009) et García et Wei (2014). Néanmoins, Canagarajah (2013) se prononce en faveur d'une séparation terminologique, puisque le TL est regardé, d'après l'auteur, comme une notion issue d'une perspective cognitive de sorte que *translingual practice* risque d'être conçu « as a solitary mental activity » (p. 10). Sous cet angle, il convient de souligner que « [t]he *translingual* orientation therefore focuses on practices and processes rather than products » (p. 10). Cette focalisation sur le processus et la dynamique du langage, toujours en relation avec les contextes et les situations locales, souligne la vision de *translingual practice* comme pratique plutôt sociale ; elle prend en considération les situations d'apprentissage où autant l'environnement plurilingue des étudiants est respecté que les stratégies de TL sont développées et valorisées. Ainsi Canagarajah (2011) définit TL comme « [t]he ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system » (p. 401).

En 2011, Canagarajah fournit une première catégorisation des stratégies d'écriture spécifique au TL et identifie le TL aux écoles comme « a naturally occurring phenomenon » (p. 401) qui concerne les élèves comme les enseignants. García et Wei (2014) situent le TL également dans une perspective pédagogique. Elle a pour objectif de reconnaître et d'accepter les répertoires linguistiques des élèves et de développer différentes littératies, selon les divers milieux académiques et les besoins des apprenants.

Après ces brèves réflexions, le TL ne peut plus être conçu comme *un* concept général. Il convient de penser le TL d'une façon plurielle, selon les contextes sociaux de même que ses champs d'application. C'est la raison pour laquelle nous adhérons au résumé de Mazak (2017) qui décrit le TL par ses facettes multiples, en tant que « language ideology », « theory of bilingualism », « pedagogical stance », « set of practice » et « perpetual process of meaning-making » (p. 5).

Sur cette base des différentes approches à la notion du TL, nous proposons d'analyser ses rapports avec d'autres concepts du plurilinguisme. Pour ce faire, il nous paraît important de récapituler quelques notions-clés de la discussion, vues de la perspective européenne.

4. Plurilinguisme — la perspective européenne

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous tenons à rappeler le document de référence pour les systèmes éducatifs européens en matière de l'éducation linguistique, le CECR. Le cadre fait la distinction entre multilinguisme, soit la coexistence de différentes langues au niveau social et institutionnel, et plurilinguisme, soit le répertoire linguistique dynamique et évolutif de l'individu. C'est dans cette perspective que nous considérons le plurilinguisme : en tant que répertoire et compétence individuelle ; de plus, il constitue une valeur (éducative), fondant entre autre l'acceptation de la diversité linguistique et visant la prise de conscience plurilingue (cf. Beacco et Byram, 2007, p. 18), et englobant les représentations ainsi que le comportement (cf. Candelier, 2008).

4.1. Compétence plurilingue

La compétence plurilingue consiste en un ensemble de pratiques, d'aptitudes et d'attitudes qui englobe le processus d'apprentissage des langues et des cultures tout au long de la vie, y compris les différences interculturelles. Elle est conçue comme une compétence, inégale et changeante et s'appuyant sur le répertoire plurilingue individuel qui met à la disposition des ressources de natures différentes d'une langue à une autre. Il s'agit d'un répertoire unique, interdépendant, dans lequel se combinent les compétences générales et des stratégies diverses et qui dépasse la vue monolingue traditionnelle de l'enseignement / apprentissage des langues. On désignera par compétence plurilingue et

pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'acteur peut puiser (CoE, 2001, p. 129).

Il convient de noter que la notion du plurilinguisme en Europe est décisivement marquée par une perspective humaniste qui vise une société (européenne) ouverte à l'autre et à la différence, dans un dialogue avec d'autres cultures, acceptant l'altérité comme source de créativité et de richesse. Les nouvelles compréhensions et les conceptions du terme se sont développées au cours des dernières années, aboutissant au *multilingual turn* (« tournant multilingue » ; cf. Conteh et Meier, 2014; May, 2014). Bien qu'il n'y ait pas d'unanimité dans les conceptions, les auteurs partagent les perspectives suivantes : les langues sont conçues comme une ressource pour l'apprentissage qui est considéré comme pratique sociale ; elles sont associées au statut d'une personne ainsi qu'au pouvoir ; les apprenants sont regardés comme acteurs plurilingues et sociaux. On ne discute plus la question de quantité de langues ni de la qualité des compétences nécessaires pour qualifier une personne comme plurilingue.

Pour promouvoir le plurilinguisme individuel, la didactique du plurilinguisme a vu le jour, connue également comme didactique intégrative ou didactique intégrée, figurant parmi les approches plurielles du CARAP. Dans cette vue, les activités langagières axées sur la sensibilisation pour la diversité linguistique et culturelle favorisent une éducation au plurilinguisme et visent la construction de compétences en plusieurs langues. La place des langues au sein des sociétés et pour les individus est profondément modifiée et le but de l'enseignement des langues se trouve mis en question. Toutefois, les enseignements publics en Europe peinent toujours à mettre en place une éducation plurilingue, c'est à dire une éducation au plurilinguisme, malgré les bénéfices didactiques et pédagogiques d'une approche « coordonnée et transversale de tous les apprentissages langagiers présents dans l'école » (Beacco et Coste, 2017, p. 9). En majorité, les systèmes éducatifs restent basés sur l'idée de l'enseignement des langues en tant que disciplines cloisonnées (« langue moderne x ») ou encore dans le cadre de l'enseignement d'une matière (dite non linguistique) intégrée à l'enseignement d'une langue (ÉMILE/CLIL), mais sans articuler de manière précise les enseignements les uns aux autres. Ceci signifie que les connaissances distinctes — langue par langue — l'emportent sur la mise en place d'une compétence plurilingue intégrée décrite supra (cf. Coste et al., 2009).

4.2. Intercompréhension

Tout comme la notion du plurilinguisme, l'IC est décrite à partir de nombreuses perspectives et interprétations. Le terme est utilisé par beaucoup d'auteurs, mais avec des variations sémantiques importantes. La conception a évolué surtout au cours des dernières décennies. Les nombreuses définitions qui ont vu le jour ne sont ni unitaires ni coïncidentes et il n'y a pas une notion unitaire (cf. Jamet 2010; Ollivier et Strasser, 2013). Même si nous ne pouvons pas examiner ici en profondeur toutes les perspectives, nous proposons quelques conceptions centrales pour notre propos.

L'IC représente d'abord un phénomène « naturel » associé à des pratiques communicatives, observable depuis le moyen âge (Klein, 2004), comme forme de communication spontanée entre locuteurs de différentes langues et variétés. Dans l'espace scandinave, l'IC peut être observée dans la communication quotidienne entre des locuteurs de différentes langues scandinaves, phénomène qui est à la base du modèle de la sémicomunication décrite par Braunmüller et Zeevaert (2001). Depuis les années 1990, de nombreux projets de recherches ont évolué en Europe. D'abord, les auteurs désignent le phénomène comme compréhension multilingue, compréhension réciproque ou compréhension mutuelle (*Petit Larousse*, 1988; *Petit Robert*, 2000), mais aussi comme « intercommunicabilité » (Schmitt-Jensen, 1997). Meissner (2016) met l'accent sur l'aspect de l'acquisition des langues en constatant : « L'IC réside dans la nature de la / des langue(s) et de l'acquisition des langues » (p. 235).

« Comprendre les langues sans les parler » (Blanche-Benveniste, 1997, p. 9), ou « comprendre une langue sans l'avoir apprise formellement » (Klein et Reissner, 2002, p. 19) sont d'autres dénominations du phénomène. Dans tous les cas, l'IC comprend « la compréhension dans plusieurs langues » (Bonvino et al., 2011, p. 66) et est fondée sur le transfert des bénéfices de compétence pré-acquises dans une (ou plusieurs) langue(s). Cependant l'interprétation plus profonde varie selon les contextes d'emploi et les points de vue des auteurs.

Dans la grande majorité les approches pédagogiques basées sur l'IC exploitent les ressemblances et similarités (typologiques) entre langues voisines pour faciliter le processus d'apprentissage, en se basant d'abord sur les pré-acquis dans l'une des langues appartenant à la même famille linguistique. Klein et Stegmann (2000) catégorisent les ressources linguistiques à partir d'analyses contrastives des systèmes linguistiques à l'intérieur et à travers du groupe des langues romanes et Hufeisen et Marx (2007) appliquent l'approche aux langues germaniques. Tafel et al. (2009) développe l'IC dans le groupe des langues slaves.

Alors que certains auteurs continuent à se concentrer sur la réceptivité, d'autres ajoutent la production au concept. Ainsi, l'IC tourne vers les interactions plurilingues (Degache, 2003). Autrement, l'IC est interprétée comme

« form of communication in which each person uses his or her own language and understands that of the other » (Doyé, 2005, p. 7). Capucho (2013) ajoute le non-verbal au concept de l'IC : « La capacité de comprendre et d'être compris dans une langue inconnue à travers des stratégies communicatives diversifiées (verbales et non-verbales) » (p. 17). Au fur et à mesure, d'autres dimensions apparaissent dans les définitions.

Aujourd'hui, l'IC est conçue à l'intérieur du paradigme de la didactique du plurilinguisme en tant que démarche ou stratégie pédagogique pour l'apprentissage des langues et comme compétence *sui generis*. Dans l'objectif majeur d'opérationnaliser des activités de réception (Klein et Stegmann, 2000; Meissner, 2004; Reissner, 2015), l'IC se dote d'une didactique (Meissner, Meissner, Klein et Stegmann, 2004).

Jamet (2010) souligne les aspects psycholinguistiques de l'IC en mettant l'accent sur les stratégies inférentielles et les activités cognitives de type métalinguistique, méta-pragmatique et méta-culturel, utilisées pour la construction du sens, pour gérer des situations de communication plurilingues.

5. TL en dialogue avec le plurilinguisme et l'IC

Comme nous venons de développer, le TL représente l'une des conceptions de percevoir, d'expliquer, mais aussi de promouvoir le plurilinguisme. La notion de TL est interprétée différemment, souvent en fonction de la perspective disciplinaire ou de la situation et provenance géographique de l'auteur.

Le Volume Complémentaire du CECR (CECRVC; CoE, 2018) reprend le terme TL en constatant :

Le 'translanguaging' est une action entreprise par des personnes plurilingues et impliquant plus d'une langue. Une foule d'expressions identiques existent à présent, mais elles sont toutes incluses dans le terme plurilinguisme. (p. 29)

Le CECRVC établit donc une relation hiérarchique, où le plurilinguisme sert de terme générique qui recouvre le TL en tant que pratique linguistique des individus plurilingues, à côté d'autres termes nommés « identiques ». Certes, il s'agit d'une vue simplificatrice qui ne reflète pas pleinement la complexité de la matière telle que nous venons de la révéler supra. Mais elle reflète une manière largement répandue de concevoir « le plurilinguisme » dans la communauté des acteurs dans le domaine.

Dans la mesure où l'IC et le TL sont conçus comme pratiques de communication, les deux concepts entrent dans la notion du plurilinguisme. Surtout dans leur dimension de pratiques plurilingues et de la construction du sens, des intersections considérables sont observables. L'exploitation du répertoire plurilingue dans une situation communicative constitue la base des activités langagières dans les deux approches. Toutes deux conçoivent les ressources

linguistiques individuelles comme base de la communication plurilingue, et comme étant dynamiques, complexes et déséquilibrées.

Les stratégies utilisées pour la construction du sens jouent un rôle important dans les pratiques du TL et de l'IC (à titre d'exemple, cf. Canagarajah, 2013; Castagne, 2007; Meissner et al., 2004). Cependant, en activant des stratégies inférentielles, l'IC porte, entre autres, sur des activités cognitives (Jamet, 2010; Meissner et al., 2004) qui entraînent des processus d'acquisition de la compétence plurilingue de sorte que le répertoire linguistique soit élargi. Les stratégies du TL ne ciblent pas explicitement l'acquisition des langues autres que celles du répertoire individuel. En général, le TL ne nous paraît pas mis en œuvre en tant que stratégie d'apprentissage d'autres langues comme il en est le cas de l'IC³.

Voici donc l'un des paramètres distinctifs entre le TL et l'IC qui réside dans la langue-cible des activités, mais il y en aura bien d'autres qui restent à étudier dans le cadre d'une étude plus détaillée.

Pour compléter nos réflexions et dégager quelques pistes pour des futures recherches plus détaillées. En ce qui suit, nous allons révéler des représentations du plurilinguisme et du TL parmi des experts des domaines scientifiques concernés.

6. Enquête : plurilinguisme et translinguaging

L'enquête a été menée à la suite du colloque de CCERBAL 2018. En dépit de la durée relativement brève (juin/juillet), l'étude est parvenue à dessiner une image riche de la perception du plurilinguisme, du TL et de ses applications typiques. Étant donné que le taux de réponses n'avait pas atteint une ampleur et portée étendue (16 réponses), nous présentons les résultats de l'enquête d'une façon indicative et illustrative. Car malgré cette restriction sur le plan de la représentativité, les réponses des experts interrogés reflètent un large spectre des débats liés aux termes en question. Les résultats donnent un aperçu au sein de l'ensemble des participants du sondage. Partant de cette esquisse, nous discutons, plus précisément, les deux questions de recherche suivantes : Quels sont les éléments qui lient les deux concepts ? Quelles divergences peuvent être identifiées ?

6.1. Méthodologie

Avec l'instrument du sondage en ligne, nous avons choisi un format d'enquête qui permet aux participants d'amorcer les questionnaires au moment et dans le

³ Nous renvoyons ici explicitement aux projets EuroCom et Miriadi (www.miriadi.net) ainsi que le site de CARAP (carap.ecml.at) dont les plateformes mettent à disposition de diverses ressources et matériaux concernant l'IC.

lieu de leur choix, et de le compléter dans un délai qui leur convient (Bigot et al., 2010, p. 21). Grâce à la liste fermée d'adresses courriels des participants du colloque de CCERBAL 2018, on pouvait assurer une certaine représentativité de la population interrogée. Les items utilisés poursuivent des objectifs divers et peuvent être regroupés en trois catégories : les données personnelles, les définitions des notions du plurilinguisme et du TL, les situations pratiques liées au TL (sous forme de question ouverte), ainsi que l'utilisation individuelle et professionnelle des approches plurilingues.

6.2. Les participants de l'enquête

À partir des réponses de la première catégorie, un profil de la population interrogée peut être créé. L'échantillon se compose de 16 personnes vivant dans huit pays différents (voir tableau 1) dont la plupart au Canada et aux États-Unis.

TABLEAU 1

Dans quels pays demeurez-vous actuellement ? (16 réponses)

| Pays | Réponses |
|------------|----------|
| Canada | 7 |
| États Unis | 2 |
| Irlande | 2 |
| Australie | 1 |
| Autriche | 1 |
| Espagne | 1 |
| Allemagne | 1 |
| Sweden | 1 |

Chaque individu déclare être plurilingue et parle au moins deux langues. À côté de l'anglais, le français et l'espagnol présentent les langues les plus parlées dans le sondage. Néanmoins, les participants nomment 16 langues différentes, ce qui souligne la diversité linguistique présente dans l'échantillon.

Il est peu surprenant de constater que tous les participants du sondage étudient le multi- ou plurilinguisme et que la plupart vient du domaine universitaire (sauf une personne indiquant de travailler dans l'enseignement). En termes de l'expérience professionnelle, personne n'est novice dans le champ de recherche en multi- ou plurilinguisme. Toutefois, le groupe se divise en deux parties en ce qui concerne l'expérience professionnelle : 43,8% ayant répondu à cette enquête indiquent de se pencher sur le sujet du multi- / plurilinguisme entre un et cinq ans d'expérience, la majorité (56,2%) depuis plus de 6 ans (parmi eux 37,5% plus de 10 ans).

La plupart de personnes interrogées fait des recherches scientifiques sur le

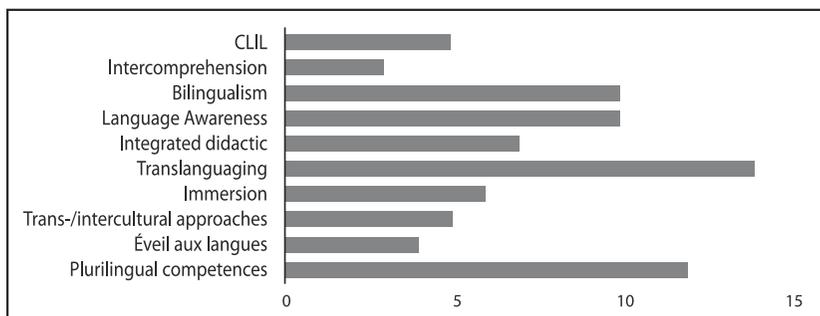


FIGURE 4

Vous utiliser quels concepts / approches du pluriilinguisme dans votre recherche / travail ? (16 réponses)

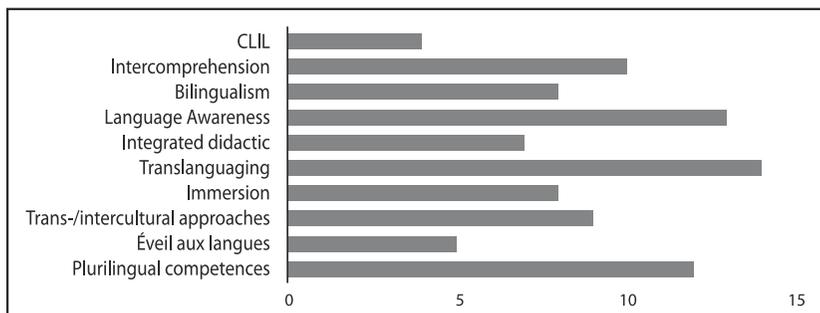


FIGURE 5

Vous vous servez de quels concepts / approches lorsque vous êtes en contact avec d'autres langues ? (16 réponses)

TL et la compétence plurilingue (figure 4). De plus, bilinguisme et *language awareness* sont d'autres concepts souvent mentionnés. Cela n'est guère surprenant étant donné les liens quasi traditionnels entre le TL et le bilinguisme ainsi que la proximité conceptuelle du *language awareness*.

L'importance de cette dernière approche plurielle accroît, en plus, dans les réponses concernant les concepts utilisés au moment de contact avec des langues étrangères (cf. figure 5). Bien que le TL garde sa place en tête de la liste proposée, force est de constater que l'IC, sous cet angle pratique, occupe également une place importante. Malgré le fait que peu de personnes interrogées fassent la recherche en IC, son utilité dans les situations de communication en langues étrangères est très clairement reconnue.

En conclusion, on peut retenir que le TL et la compétence plurilingue re-

présentent les concepts les plus répandus parmi les experts interrogés.

6.3. Définitions du *plurilinguisme*

Les sondés étaient invités à formuler leur définition du plurilinguisme⁴. Hormis la définition « Plurilingualism is multilingualism at the level of the individual » (Pluri3), qui fait référence à la distinction entre sociétés multilingues et individus plurilingues (cf. la section 4), les réponses conduisent aux éléments suivants : l'existence d'un seul répertoire linguistique, le nombre de langues concernées, la fonctionnalité et l'adaptation du langage, la compétence, l'individu, une vision dynamique / continue, le (dés)équilibre des connaissances / des compétences partielles, une forme de communication.

Comme la liste le montre, les critères mentionnés suggèrent certaines confusions entre les notions de TL, compétence plurilingue ou IC. La définition suivante illustre cette complexité terminologique et rend visible les intersections et en même temps, les champs de tension entre les différentes notions :

Reference to a language repertoire with two or more languages, involving various (uneven) proficiency levels, various use in various domains and/or situations, emphasis on a social actor, no expectation of 'perfect' or 'balanced' fluency or proficiency in more than one language, no expectations or enforcement of native speaker norms. (Pluri1)

Selon Pluri1, le plurilinguisme est exprimé par l'idée d'un seul répertoire linguistique comportant deux ou plusieurs langues. À côté de cet élément, également postulé par le TL ou l'IC, on peut identifier le déséquilibre des connaissances linguistiques, l'adaptation du langage à la situation particulière et la perception de l'individu comme acteur social.

Dans l'ensemble, Pluri1 décrit le plurilinguisme par les composantes-clés de la compétence plurilingue (cf. la section 4.1). De ce fait, portant sur plusieurs étiquettes présentes dans le domaine, cette définition donne un exemple pour la difficulté d'une classification et distinction cohérentes. Dans la moitié de notre corpus de définitions, on trouve des formulations qui indiquent une quantité comparable d'éléments liés au TL ou IC. Cependant, nous tenons à remarquer que le nombre de critères évoqués n'est pas toujours décisif pour l'absence de cohérence ; souvent, la description d'une action ou d'une situation communicative évoque des pratiques du TL ou de l'IC : « To be able to

⁴Les préfixes "Pluri", "TL" et "StTL" correspondent aux trois types de définitions, alors que les chiffres qui suivent représentent l'individu qui a fourni la description. "Pluri" se réfère à la définition de "plurilinguisme" donnée ; "TL" à celle de "*translanguaging* donnée" ; et "StTL" se réfère à celle d'une situation caractéristique du "*translanguaging*".

communicate and/or write and/or understand and/or read (in) more than one language ; levels of proficiency may be different (Pluri8). »

Ces quelques exemples du corpus des définitions relèvent déjà les nombreuses interfaces entre la conceptualisation du plurilinguisme, du TL et de l'IC. La majorité des réponses décrit le plurilinguisme comme compétence ou forme de communication sur la base d'un répertoire linguistique unique comportant au moins deux langues, non-équilibré, et adaptable aux besoins communicatifs. En conclusion, nous retenons que les experts questionnés ne distinguent pas clairement entre les notions de plurilinguisme, TL et IC.

6.4. Définitions du *translanguaging*

Dans le but d'isoler des spécificités du TL envers l'IC, les experts interrogés ont été demandés de définir également leur concept du TL. Le corpus englobe huit définitions qui correspondent à la conception de l'IC. Citons à ce titre les formulations suivantes :

- The ability to use entire language repertoire as resources for communication. (TL2)
- Translanguaging is the deployment of the individual's full linguistic repertoire. (TL3)

Le TL est décrit, dans ce sens, comme une pratique communicative quotidienne où l'individu s'appuie sur son répertoire linguistique pour comprendre. Un seul interrogé parle d'une « nouvelle » ou langue « étrangère » :

As a consequence of a plurilingual society it is important to know how to use one's plurilingual repertoire as a tool for understanding the "foreign or new language" in our daily life and/or in education as a pedagogy and a method. (TL15)

Nous retrouvons dans les définitions les catégories déjà identifiées supra de sorte que ces éléments ne semblent pas spécifiques à la notion du TL. Néanmoins, nous observons dans le corpus des descriptions où le concept de l'IC n'entre pas :

- Emphasis on a repertoire consisting of what may be referred to as two or more named or labelled languages, but a holistic view of this repertoire as a single system within which the notion of a labelled language loses its meaning and is subsumed under a unitary communicative system. The notion of language (especially as defined by European nation states, with strict norms and standards of what is acceptable, proper, correct, and licensed by the authorities, either academic or state) is deconstructed and transcended. (TL1)

- It refers to the use of two languages according to the speaker's construction of his/her own identity as a fully integrated system. (TL7)
- Using two or more languages in a conversation or a speech, where the boundaries between the two (or more) languages in question become blurrier than with regular codeswitching (although translanguaging can be considered a type of codeswitching). (TL16)

Les parties soulignées dans les citations ci-dessus mais aussi dans d'autres énoncés du corpus élargissent le spectre des catégories et relèvent des connotations qui entravent l'attribution au concept de l'IC. La mention explicite de deux langues (entre autres TL7) ou la description du plurilinguisme par la formulation « deux ou plusieurs langues » (cf. entre autres TL1, TL16) renvoient au bilinguisme. Comme nous l'avons vu, cette logique se traduit généralement dans la conceptualisation du TL d'après García (2009); or, cela paraît surprenant au vu de la notion du plurilinguisme et de la compétence plurilingue d'après le CoE (2018) comme de l'IC. Outre le nombre de langues évoquées dans les définitions, la mise en question de l'étiquette « langues » peut viser l'attribution au TL tel qu'il est avancé par García (2009) et García et Wei (2014). Il s'avère que la notion de langue ne porte pas la même valeur dans le contexte de TL que dans les pratiques intercompréhensives. Un autre point de divergence relatif aux définitions des experts interrogés concerne la mention explicite du terme *code-switching*, souvent nuancé. Les frontières entre deux langues s'estompent d'après TL16 de sorte que *code-switching* est seulement le produit visible d'un processus cognitif issu du répertoire linguistique. Bien que l'IC discerne le *code-switching* comme l'une des stratégies communicatives, il n'est guère caractérisé dans les concepts intercompréhensifs.

Notre analyse fait ainsi ressortir quelques interfaces et divergences entre IC et TL. Les définitions décrivant le TL par les catégories identifiées dans le corpus du plurilinguisme montrent beaucoup de cohérences avec l'IC. C'est la raison pour laquelle les deux conceptions restent similaires dans la mesure où les aspects de pratique communicative et les éléments constitutifs (comme un seul répertoire linguistique, la variabilité des niveaux de compétence ou l'adaptation du langage à la situation communicative donnée) sont focalisés.

Les divergences se manifestent dans les moments où le TL est décrit par des arguments plutôt « idéologiques ». Cela s'exprime entre autres par la discussion sur l'étiquette « langues » ou par la perspective du TL en tant que modèle basé sur le bilinguisme. En plus, les éléments d'explication font écho d'une certaine façon aux débats abordés par García (2009), García et Wei (2014) et Canagarajah (2013). En résumé, on peut constater que les spécificités de TL sont avant tout situées sur le plan idéologique. Dès que le TL est associé à une situation communicative, les délimitations avec l'IC deviennent floues.

6.5. Situations caractéristiques du *translanguaging*

Les situations spécifiques au TL font l'objet de la dernière question de texte libre. La question adresse les scénarios de contact concret avec le TL. Les réponses montrent que le TL se déroule plutôt dans la vie quotidienne, que ce soit dans la salle de classe, lors des conversations en famille ou avec des collègues de travail. Le TL se produit dans des situations marquées par plusieurs langues.

- Talking with a friend from another linguistic background than mine and trying to explain my job. (StTL11)
- Family conversations usually involve translanguaging between English and Spanish. (StTL2)
- On an individual basis : when I speak to a person who I consider of more or less equal language competence as me in any of the three languages I know. When I teach a second language : when I let learners negotiate meaning in any language they choose, when a learner explains to me something in a mix of languages because of emotional overload, etc. (StTL6)

Bien que les contextes plurilingues soient évoqués, il faut tenir compte que la moitié (huit définitions) situent explicitement le TL dans une situation bilingue au niveau individuel : (StTL13 : *bilingual students trying to learn the target language*) ou sociétal (StTL9 : *In a bilingual society such as the Basque Country*). En outre, et à plusieurs reprises, on retrouve dans les réponses des notions ou perspectives qui font référence à la conception de *translingual practice* de Canagarajah (2011, 2013). Ainsi la négociation du sens ou l'utilisation de *code switching* et d'autres techniques de *language mixing* comme stratégies de communication sont mentionnées.

Même si TL est souvent décrit dans une situation d'enseignement (cf. entre autres StTL4, StTL7, StTL10, StTL14), son statut comme objet d'enseignement est laissé de côté. L'intégration de la pédagogie de TL se traduit plutôt par la tolérance du plurilinguisme en classe et par l'usage d'une langue différent de la langue scolaire en tant que support supplémentaire :

- when students use their known languages to understand something in the language being taught. (StTL14)
- when a learner explains to me something in a mix of languages because of emotional overload, etc. (StTL6)

La citation StTL14 nous rappelle particulièrement les correspondances avec la notion de l'IC. Dans 37,5% des cas, on trouve dans le corpus des scénarios

quasi intercompréhensifs qui ont en commun la focalisation sur la négociation du sens par l'exploitation de toutes les ressources linguistiques.

En conclusion, les scénarios caractéristiques pour le TL sont, d'après les experts interrogés, situés dans le quotidien, marqués d'un contexte bi- voire plurilingue dans lequel l'individu maximise sa capacité d'expression et de compréhension par l'exploitation de son répertoire linguistique. Il ne faut pas perdre de vue qu'il existe dans une telle optique des chevauchements avec l'IC de sorte que ces interfaces encouragent un échange théorique et méthodologique portant sur ces deux concepts du plurilinguisme.

7. Conclusions et perspectives

Dans son ensemble, l'enquête relève — tout comme notre analyse des définitions — de nombreuses interfaces entre le TL et l'IC. Quant à la question des *labeled languages* et le *linguaging* inhérent au TL, nous tenons à constater que l'IC remet en cause l'idée de l'étanchéité des langues, mais sans forcément abandonner l'étiquette « langue », ceci sans pourtant négliger les questions liées aux rapports entre les langues, leurs variations internes, les rapports inter-langues et le rôle des langues dans la perspective historico-sociale (cf. Escudé et Janin, 2010). En particulier du point de vue méthodologique, l'IC se base essentiellement sur les systèmes linguistiques des différentes langues pour les comparer et pour en profiter pour l'apprentissage d'autres langues. Conséquemment, elle ne tend pas à dissoudre le concept de langue, mais elle « ne peut se comprendre que si nous nous représentons un paysage fluide des langues, où elles sont considérées dans leurs apparentement, selon de larges zones où langues et cultures échangent, partagent se mêlent aussi » (Escudé et Janin, 2010, p. 15).

L'intégration et la mise en place du TL et de l'IC dans le cadre scolaire restent une tâche encore inachevée. Le manque d'un instrument évaluatif entrave, entre autres, l'entrée des deux concepts dans la pratique didactique en classe de langue. Les enjeux d'ordre éducatif et éthique partagés d'un côté et les objectifs correspondants des conceptions décrites supra de l'autre côté ont été identifiés comme éléments de liaison. Les présupposés théoriques et la conception d'une culture générale de l'enseignement/apprentissage plurilingue, en respectant, valorisant et promouvant la diversité linguistique vécue pourront servir de base pour un échange scientifique constructif portant sur les interrelations et les synergies potentielles entre les concepts du TL et de l'IC. Nous espérons avoir donné à nos lecteurs quelques pistes de réflexion à ce sujet.

Références

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Beacco, J.-Cl. et Byram, M. (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Strasbourg : Conseil de l'Europe. www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe
- Beacco J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. et Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a
- Beacco, J.-Cl. et Coste, D. (dir.). (2017). *L'Éducation plurilingue et interculturelle : la perspective du Conseil de l'Europe*. Paris : Didier.
- Bigot, R., Crouette, P. et Recours, F. (2010). *Enquêtes en ligne : peut-on extrapoler les comportements et les opinions des internautes à la population générale ?*. Paris : Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CRÉDOC). www.credoc.fr/pdf/Rech/C273.pdf
- Blanche-Benveniste, C. et Valli, A. (dir.). (1997). *Le Français dans le Monde : Recherches et applications* [numéro thématique : *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*], janvier.
- Bonvino E., Caddéo, S., Vilaginés Serra, E. et Pippa, S. (2011). *EuRom5 : Ler e compreender 5 línguas românicas/Leer y entender 5 lenguas románicas/Llegir i entendre 5 llengües romàniques/Leggere e capire 5 lingue romanze/Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milan, Italy : Editore Ulrico Hoepli.
- Braunmüller, K. et Zeevaert, L. (2001). *Semikommunikation, rezepitive Mehrsprachigkeit und verwandte Phänomene : Eine bibliographische Bestandsaufnahme* [*Semikommunikation, multilinguisme réceptif et phénomènes reliées : un inventaire bibliographique*]. [*Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B 21 ; Travaux sur le multilinguisme, série B 21*]. Hambourg, Allemagne : Universität Hamburg, Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit.
- Caddéo, S. et Jamet, M.C. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing : Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal*, 95, 401–417. doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice : Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York : Routledge.

- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures : les Cahiers de l'Acedle* [numéro thématique : *L'Alsace au cœur du plurilinguisme*], 5, 65–90.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, Castelotti, V., de Pietro, J-F., Lőrincz, I., Meissner, F.-J., Noguero, A. et Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP : Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures — compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-443
- Capucho, M.F. (2003, avril) : L'intercompréhension, une clé pour le multilinguisme en Europe. Présentation lors du colloque Linguistique et apprentissage des langues européennes, Dijon, France.
- Castagne, E. (2007). L'intercompréhension : un concept qui demande une approche multidimensionnelle. Dans F. Capucho, P. Alves, A. Martins, C. Degache et M. Most (dir.), *Diálogos em intercompreensão* [Actes du colloque] (p. 461–473). Lisbon, Portugal : Universidade Católica Editora. logatome.eu/publicat/Lisbonne2007.pdf
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. rm.coe.int/16802fc3a8
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5
- Conteh, J. et Meier, G. (dir.). (2014). *The multilingual turn in languages education : Opportunities and challenges*. Bristol, UK : Multilingual Matters.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes* (rév.). Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. (Version française originale publiée en 1997). rm.coe.int/168069d29c
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer : Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. Dans J. Cummins et N.H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education : Vol. 5. Bilingual education* (2e éd., p. 65–75). Boston : Springer. doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_116
- Degache, C. (2003). Présentation. *Lidil* [numéro thématique : *Intercompréhension en langues romanes : du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*], 28, 5–21. journals.openedition.org/lidil/1553
- Doyé, P. (2005). L'intercompréhension. Étude de référence au *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007). Strasbourg : Conseil de l'Europe. rm.coe.int/l-intercomprehension/1680874595

- Escudé, P. et Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE international.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century : A global perspective*. Malden : Wiley-Blackwell.
- García, O. et Leiva, C. (2014). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. Dans A. Blackledge et A. Creese (dir.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (p. 199–216). New York : Springer.
- García, O. et Wei, L. (2014). *Translanguaging : Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK : Palgrave Macmillan.
- Hufeisen, B. et Marx, N. (dir.). (2007). *EuroComGerm — Die sieben Siebe : Germanische Sprachen lesen lernen [EuroComGerm — Les sept tamis : langues germaniques apprendre à lire]*. Aachen, Allemagne : Shaker Verlag.
- Intercompréhension. (1998). *Le petit Larousse illustré*. Paris : Librairie Larousse.
- Intercompréhension. (2001). *Le nouveau petit Robert : Dictionnaire de la langue française*. Paris : Librairie Le Robert.
- Jamet, M.-C. (2010). L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? *Publiforum* [numéro thématique : *Autour de la définition*], 11. publiforum.farum.it/ezine_articles.php?art_id=144
- Klein, S. (2004). *Mehrsprachigkeitsunterricht an der Schule [Multilingualism lessons in school]*. Aachen, Allemagne : Shaker Verlag.
- Klein, H.G. et Reissner, C. (2002). *EuroComRom — Die historischen Grundlagen der romanischen Interkomprehension [The historical foundations of Romance intercomprehension]*. Aachen, Allemagne : Shaker Verlag.
- Klein, H.G. et Stegmann, T.D. (dir.). (2000). *EuroComRom — Die sieben Siebe : Romanische Sprachen sofort lesen können [EuroComRom — Les sept tamis : lire immédiatement les langues romanes]*. Aachen, Allemagne : Shaker Verlag.
- May, S. (dir.). (2014). *The multilingual turn : Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York : Routledge.
- Mazak, C.M. (2017). Introduction : Theorizing translanguaging practices in higher education. Dans C.M. Mazak et K.S. Carroll (dir.), *Translanguaging in higher education : Beyond monolingual ideologies* (p. 1–10). Bristol, UK : Multilingual Matters.
- Meissner, F.-J. (2004). EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik : Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie [EuroCompréhension et didactique du multilinguisme : deux concepts complémentaires et leur terminologie]. Dans D. Rutke et P.J. Weber (dir.), *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik : Multimediale Perspektiven für Europa [Le multilinguisme et ses didactiques : perspectives multimédias pour l'Europe]* (p. 97–116). St. Augustin, Allemagne : Asgard-Verlag Dr. Werner Hippe.

- Meissner, F.-J. (2016). Interkomprehension [Intercompréhension]. Dans K.R. Bausch, H.-J. Krumm, E. Burwitz-Melzer et G. Mehlhorn (dir.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* [Manuel d'enseignement des langues étrangères] (p. 234–241). Stuttgart : Uni-Taschenbücher (UTB).
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H.G. et 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, Allemagne : Shaker Verlag. www.crea-tice.org/esprit/formation/f201/rubriques/MEISSNER_&_al.%282003%29,%20EuroComRom_les_7_tamis.pdf
- Ollivier, C. et Strasser, M. (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Vienne, Autriche : Praesens.
- Reissner, C. (2015). La recherche en plurilinguisme. Dans C. Polzin-Haumann et W. Schweickard (dir.), *Manuel de linguistique française* (p. 659–680). New York : De Gruyter.
- Schmitt-Jensen, J. (1997). L'expérience danoise et les langues romanes. *Le Français dans le Monde : Recherches et applications* [numéro thématique : *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*], janvier, 95–108.
- Tafel, K., Durić, R., Lemmen, R., Olshevska, A. et Przyborowska-Stolz, A. (2009). *Slavische Interkomprehension : Eine Einführung* [Intercompréhension slave : une introduction]. Tübingen : Günter Narr Verlag.
- Williams, C. (1996). Secondary education : Teaching in the bilingual situation. In C. Williams, G. Lewis et C. Baker (dir.), *The language policy : Taking stock : Interpreting and appraising Gwynedd's language policy in education* (p. 193–211). Llangefni, UK : Canolfan Astudiaethau Iaith (CAI) Language Studies Centre.