

PLURILINGUISME ET CULTURE SCOLAIRE : L'INTERCOMPRÉHENSION COMME VOIE DE CHANGEMENT

Leonor Santos

Klincksieck | « Éla. Études de linguistique appliquée »

2007/2 n° 146 | pages 205 à 213

ISSN 0071-190X

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-ela-2007-2-page-205.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Klincksieck.

© Klincksieck. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

PLURILINGUISME ET CULTURE SCOLAIRE : L'INTERCOMPRÉHENSION COMME VOIE DE CHANGEMENT

Résumé : À l'époque où la diversité des situations de communication est à l'ordre du jour, car toutes les langues sont aujourd'hui en contact les unes avec les autres, il nous faut réfléchir sur des possibilités scolaires de prendre en compte cette nouvelle réalité où les notions de plurilinguisme et d'intercompréhension sont sûrement pertinentes. Mais si ces notions de plurilinguisme et d'intercompréhension ne sont pas nouvelles et sont déjà bien diffusées, surtout, grâce aux publications du Conseil de l'Europe (Cadre Européen Commun de Référence, 2001) et les actions de la Commission Européenne (Dabène et Degache, 1996; Blanche-Benveniste et Valli, 1997), nous croyons que nous ne connaissons pas leurs possibilités de développement dans les contextes scolaires traditionnels, tels que la classe de langues. Dans ce sens, nous essayons, dans ce texte, de montrer comment un projet construit autour de l'idée d'intercompréhension peut conduire à des possibilités de promotion d'une culture scolaire ouverte au plurilinguisme. Il s'agit d'analyser les modes d'interaction des élèves avec des textes en plusieurs langues, tout en essayant de comprendre les effets qu'un travail de ce genre peut avoir sur les compétences langagières des élèves. Ainsi, dans une première partie de ce texte, nous présentons le concept d'intercompréhension et ses articulations avec une didactique du plurilinguisme; ensuite, nous décrivons le projet d'intervention didactique et, finalement, nous analysons les données recueillies auprès des élèves qui y ont participé (classe de Latin, fin de Lycée), afin d'identifier quelques obstacles, défis et possibilités de développement scolaire du plurilinguisme.

1. INTERCOMPRÉHENSION : UN CONCEPT MOBILISATEUR

Le concept d'intercompréhension fait partie aujourd'hui du lexique en Didactique des Langues (DL) ou du langage de ceux qui réfléchissent sur l'enseignement/apprentissage des langues dans le cadre de la promotion du plurilinguisme des citoyens européens. Pourtant, ce concept et ses implications didactiques méritent d'être mieux connus, par rapport, surtout, à leurs effets sur les répertoires langagiers des apprenants de langues.

Mis en lumière par Hermoso (1998), à la suite d'Eco (1994) dans la défense d'une Europe unifiée du point de vue politique et social, mais multiple du point de vue linguistique et culturel, le concept d'intercompréhension consacre, au citoyen européen, le droit d'expression dans sa propre langue dans un processus de communication où son interlocuteur s'engage dans un effort de compréhension d'une langue autre.

Initialement situé dans l'aire d'extension d'une même langue (Dubois, 1994), ce concept a été repris et redéfini en contexte inter-langues, multi et plurilingue, dans le cadre du travail linguistique et didactique de différents groupes d'experts qui se sont engagés dans des projets où le développement de la capacité d'intercompréhension de locuteurs de langues européennes était l'objectif principal (Blanche-Benveniste et Valli, 1997; Klein, 2000; Haider, 2001). Ainsi, le concept d'intercompréhension renvoie à une didactique de la compréhension de la langue de l'autre ou à une « pédagogie de la convergence » où le sujet qui apprend est conduit à exploiter soit des éléments communs, soit des éléments différents (North, 2006) dans une situation de communication nouvelle où il s'agit de comprendre et de faire comprendre.

Et ce dernier objectif se comprend aussi comme une tâche politique, culturelle et sociale qu'il faut traduire par des propositions concrètes, capables d'aider ceux qui s'occupent de l'enseignement des langues à développer le plurilinguisme des sujets.

2. UN PROJET D'INTERVENTION DIDACTIQUE

Pour bien comprendre l'idée d'intercompréhension, dans le cadre d'une culture scolaire, qui doit changer en faveur d'une formation des sujets au plurilinguisme, nous avons conçu et mis en pratique un projet de recherche-action (Yin, 2003) construit autour de ce concept, afin d'obtenir des données verbales capables de nous faire mieux comprendre ses implications et potentialités dans le cadre d'enseignement des langues. Inspirés par les résultats de différents projets européens (particulièrement Galatea, Eurom4, EuroCom et ILTE), nous avons choisi de nous recentrer sur le contexte scolaire « traditionnel » en nous adressant à des jeunes adolescents et en essayant de comprendre les cultures scolaires des espaces formels d'acquisition.

Nous voulions trouver des pistes de reconstruction de cultures d'enseignement/apprentissage inculquées par l'école elle-même, en essayant d'ouvrir ces mêmes cultures à la pluralité, tout en sachant que :

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

Cette intervention sur le terrain éducatif avait comme objectif essentiel l'analyse des connaissances mobilisées par les apprenants, de fin de scolarité

secondaire, tout en essayant de comprendre comment ils sont capables de réinvestir ces mêmes connaissances lors du contact avec de nouvelles données verbales écrites. Par d'autres mots, il s'agissait de faire le diagnostic d'un parcours basé surtout sur l'expérience scolaire, quand les sujets sont confrontés avec de nouvelles situations de communication verbale : quels répertoires linguistiques, communicatifs, mais aussi, cognitifs et métacognitifs sont développés par les apprenants à la fin d'un parcours scolaire d'apprentissage de langues ? Cette focalisation dans les compétences de compréhension, autorisée par le Cadre Européen de Référence (2001), a permis de prendre en compte séparément des compétences d'expression et de compréhension orale et écrite. Et c'est ce travail, centré sur la compréhension, qui a répondu, plus directement, au défi de l'intercompréhension, qui a mis en relief le travail individuel du sujet, ses compétences d'apprentissage et de communication, développées autour de la capacité à mettre en rapport ou à transférer des données et des processus d'une langue à l'autre.

Mais le premier pas à donner, quand nous voulons travailler la notion d'intercompréhension, doit se traduire par la création d'un cadre didactique où le contact avec des données linguistiques diverses soit possible, en n'oubliant pas les processus de systématisation et de réflexion autour de ce même contact. Dans ce sens, il faut concevoir l'espace de salle de classe comme un espace de non exclusivité d'une seule langue, en dépassant une vision compartimentée du savoir langagier. Pour préciser un peu plus ce que nous venons de dire, les activités d'enseignement/apprentissage à développer en salle de classe doivent inclure plusieurs langues (étudiées, ou pas, tout au long du parcours scolaire des élèves). Il s'agit de motiver les apprenants « à faire des associations et à établir des ponts entre les langues » dans un processus de « construction du sens à des formes linguistiques inconnues » (Andrade, 2003 : 16) à travers le recours à la comparaison, au transfert, à la traduction, à l'inférence dans une recherche de similarités et de différences entre les langues où l'étymologie occupe une place à ne pas négliger (Rousseau, 1995).

Comme deuxième pas de l'approche didactique de l'intercompréhension, nous avons élu la réflexion individuelle et collaborative sur les langues et sur les stratégies utilisées par les sujets dans les processus d'interaction multi et/ou plurilingue comme une étape obligatoire (voir Hawkins, 1984) où la centration sur les répertoires linguistiques, communicatifs, mais aussi cognitifs des sujets, est nécessaire.

Ainsi, ayant comme objectif la compréhension des potentialités d'un travail construit autour de l'idée d'intercompréhension, nous avons construit un projet d'intervention didactique destiné à des élèves (fin de lycée), à développer dans le cadre de la discipline de Latin tout en respectant les contenus thématiques du programme scolaire. Le choix de cette classe de latin a permis de travailler avec des élèves qui ont étudié au moins deux langues étrangères, au-delà de leur langue maternelle (le portugais) et, éventuellement, une troisième langue étrangère (dans la plupart des cas anglais, français et allemand). Il s'agissait aussi de donner corps à un présupposé, qui circulait

dans les textes des différents projets européens sur l'intercompréhension (surtout, dans le cadre des familles de langues) : le présupposée du fonds commun partagé par des groupes de langues européennes. Et au fonds latin que les langues européennes partagent s'ajoute un autre fonds encore bien visible, le grec (voir à propos, Walter, 1994, sur le vocabulaire international commun).

Le projet d'intervention didactique s'est déroulé en deux phases, partagées par les deux dernières années de l'enseignement secondaire et a eu lieu entre 2000 et 2002 dans une classe composée de huit élèves du sexe féminin (16 à 20 ans). La première phase du projet a eu trois moments construits autour des activités suivantes :

- Une activité introductive, construite à partir du texte d'ouverture d'As-térix en plusieurs langues (basque, roumain, catalan, asturien, suédois, flamand, afrikaans, breton, romanche et norvégien), où les élèves devraient identifier des mots-clés et les langues présentées, les grouper dans des familles et justifier les stratégies mises en pratique dans l'accomplissement de la tâche ;
- Une activité sur Jules César, construite à partir de deux textes, un en Italien et un autre en Allemand, où il s'agissait d'identifier le thème, de faire le résumé à partir du texte italien, d'identifier des informations précises dans le texte en allemand, de traduire une phrase en Allemand et de faire une réflexion personnelle sur les stratégies de lecture mobilisées ;
- Une activité de « traduction », en petits groupes, à partir d'un texte (« Les bains thermaux ») dans une langue non apprise (en néerlandais, en allemand ou en italien). La traduction a été, postérieurement, comparée avec une version du même texte dans une autre langue plus familière des élèves (français, anglais et espagnol, respectivement), comparaison qui a servi à améliorer la traduction initiale, tout en explicitant les éléments qui ont permis une meilleure compréhension du texte initial.

Dans la deuxième phase du projet nous avons choisi l'étude de Cicero que nous avons organisé en deux moments :

- Lecture, analyse morphologique et syntactique et traduction d'un texte en Italien sur la biobibliographie de l'auteur et une activité de comparaison de quelques mots dans différentes langues avec recours à l'étymologie ;
- Analyse d'une version multilingue du texte « Pro A. Licinio poeta oratio », avec des extraits en anglais, en portugais, en espagnol et en latin, où les élèves ont dû observer des caractéristiques morphologiques présentes dans les différentes langues et traduire des morceaux de texte.

3. ANALYSE DES RÉSULTATS

Selon la méthodologie d'étude de cas, nous avons recueilli plusieurs types de données (des questionnaires, des interviews individuelles, des enregistrements audio et vidéo) qui nous ont permis d'observer comment les sujets ont réagi aux activités d'intercompréhension tout au long du projet.

D'une façon générale, nous pouvons constater que les apprenants ont trouvé les activités utiles à cause de l'opportunité de contact avec différentes langues, ainsi qu'à l'acquisition de nouvelles connaissances :

AP¹ – il a été un travail intéressant et qui m'a aidé à connaître des langues que je ne connaissais pas/ il s'agissait d'un premier contact.

Les élèves ont surtout mis en évidence l'innovation didactique expérimentée lors de la réalisation des activités, en reconnaissant leurs acquis linguistiques et communicatifs antérieurs, scolaires et extra-scolaires. Dans ce sens, les apprenants ont développé la confiance dans leurs propres capacités de traiter de nouvelles données verbales, ce qui revient à dire qu'un travail centré sur l'idée d'intercompréhension peut augmenter la motivation à apprendre d'autres langues, ce qui peut être une des caractéristiques les plus évidentes du développement de la compétence plurilingue (Andrade & Araújo e Sá, 2003) :

AP – je trouve... que les activités avaient comme objectif... que nous.../quand nous avons une discipline de langue étrangère/ nous nous sentions plus l'aise parce que peut-être il faut essayer de chercher ailleurs/ dans d'autres langues une connaissance acquise.

Mais si le travail didactique autour de l'idée d'intercompréhension permet d'augmenter la motivation à l'apprentissage des langues, il permet aussi de voir comment cette motivation se construit peu à peu dans un processus de dépassement d'obstacles à la manipulation (compréhension et production) de données linguistiques, surtout en ce qui concerne la mobilisation de connaissances préalables, issues de situations non-formelles :

M – parce qu'avant peut-être/ avant nous lisions une fois et nous disions que nous n'arriverions pas// que nous ne comprendrions rien et nous disions que nous n'arriverions jamais à comprendre// et maintenant non/ maintenant je lis/ je lis plusieurs fois pour essayer.

De toute façon, le processus de mobilisation de connaissances antérieures a été presque toujours difficile, surtout au niveau de la mobilisation de connaissances acquises dans des espaces non scolaires. Par exemple, dans une activité de compréhension écrite d'un texte en Italien sur Jules César, les apprenants hésitent beaucoup à faire confiance à des informations obtenues dans un film sur le personnage historique.

Et la même difficulté de mise en relation des savoirs est visible dans la comparaison de langues, même de celles étudiées à l'école, qu'ils ont tendance à voir comme des objets complètement séparés :

N – je trouve qu'il faut établir une plus forte liaison entre les langues/ parce que par exemple nous avons... le Français dans un petit coin de notre mémoire... comme nous avons le Latin dans un autre petit coin/ et l'Anglais... et le Portugais/ s'il y avait une complémentarité entre les langues/ cela nous aiderait beaucoup.

1. Les lettres correspondent aux lettres initiales des prénoms des élèves de l'étude et Ch désigne la chercheuse.

C'est à ce propos que le projet sur l'intercompréhension a eu plus d'influence, car il a permis de faire prendre conscience des connections que les langues établissent entre elles, ainsi que du potentiel, toujours prêt à être mobilisé, du répertoire langagier du locuteur dans n'importe quelle situation de communication.

Mais au-delà de la prise de conscience des capacités de traitement de texte en langues européennes que nous pouvons mobiliser lors du passage à d'autres langues, même inconnues, l'analyse des résultats du projet didactique a aussi permis d'identifier une culture linguistique (Candelier et al, 2003) réduite des élèves, à la fin d'un parcours scolaire. Ils connaissent très peu de langues et ils ont beaucoup de difficultés à reconnaître celles qu'ils disaient connaître.

Les élèves montraient aussi très peu de savoir sur les rapports entre langues, sur les familles de langues d'Europe, surtout sur la famille des langues romanes, malgré l'étude du latin et leur langue maternelle, le portugais. Bref, ils n'étaient pas du tout conscients du potentiel de compréhension qu'a un locuteur de langues romanes face à d'autres langues de la même famille :

E – [...] des familles linguistiques que vous connaissez ?

N – la germanique

E – la germanique... et encore ?

N – celles d'ici/ celles du latin

E – et comment elles s'appellent ? quel est le nom de cette branche de langues ?

N – ce sont celles qui...

E – celles qui sont nées du latin// et le latin d'où est-il-venu ? qui l'a apporté ?

N – les romans [...] et au-delà des langues romanes et des langues germaniques/ quelles sont les autres ?

L'intérêt provoqué par le projet a, pourtant, conduit les apprenants, souvent, à un effort de dépassement de résistances et difficultés, en démontrant une compétence plus épilinguistique (Culioli, 1991) que métalinguistique, centrée dans un travail de reconnaissance de radicaux communs et de lexèmes (et parfois aussi de constructions syntaxiques) apparentées en différentes langues, par recours à l'étymologie, où le Latin est reconnu comme important :

CR – tu te plains beaucoup du Latin mais sans le Latin tu n'arriverais pas à traduire cela.

Ce processus de recherche de transparents (au début sur la langue maternelle) a été la stratégie de compréhension la plus utilisée. En se focalisant sur les mots isolés, dont les signifiés les apprenants cherchaient à « coudre », ils ont, souvent, dévalorisé le recours à d'autres connaissances et à d'autres stratégies :

Ch – comment vous pouvez faire cette analyse ? c'est-à-dire quel type d'analyse ?

I – il s'agissait seulement de l'association de quelques mots... ce mot est connu... on les mettait en rapport... et c'était comme ça qu'on y arrivait.

Le déchiffrement des lexèmes s'appuyait soit sur une comparaison directe, linéaire avec des lexèmes déjà connus dans d'autres langues, soit sur un pro-

cessus d'inférence construit à partir de données plus ou moins « subjectives », où l'épreuve du contexte (recherche du sens logique) est souvent explicitée. Il faut dire qu'au fur et à mesure que le programme avance les apprenants essaient de plus en plus de recourir à d'autres savoirs linguistiques que le savoir traditionnellement mobilisé, tel que le recours à la langue maternelle.

Nous pouvons aussi remarquer, dans le processus d'accès au sens en langues non apprises, une préoccupation de plus en plus évidente avec la cohérence et la logique du texte produit. C'est dans ce processus de construction individuel du sens que nous observons le recours à des connaissances préalables, surtout au niveau de la connaissance du monde. Ce recours aux connaissances déjà acquises oscille entre une dévalorisation de la connaissance extra-scolaire et le besoin d'utiliser cette même connaissance dans les tâches de compréhension de langues inconnues.

À cette difficulté, de faire confiance à d'autres connaissances que les connaissances scolaires, s'est aussi ajoutée une difficulté de réflexion sur le traitement du langage verbal, sur les stratégies utilisées dans l'accomplissement des tâches scolaires demandées. Dans les mots des sujets de notre projet, nous pouvons lire :

Ch – normalement on vous demande comment est-ce que vous êtes arrivées aux conclusions ?

Cr – non/ je pense que non// je trouve que tout le monde veut que nous arrivions aux résultats// c'est-à-dire peut-être en maths il faut décrire les différentes étapes avant l'arrivée aux résultats/ dans les sciences humaines non/ on nous demande seulement le résultat.

D'après les données analysées, la culture scolaire valorise plus les résultats d'apprentissage que les processus d'apprentissage, c'est-à-dire il n'y a pas de mise en évidence du travail de réflexion, d'explicitation et de partage de raisonnements, de connaissances et de compétences, soit entre apprenants, soit entre apprenants et professeur.

CONCLUSION

L'analyse des données, recueillies en contexte scolaire, mais provoquées par le projet construit autour de l'idée d'intercompréhension, nous montre qu'un travail didactique vers le plurilinguisme a besoin de rompre des barrières entre différents types de connaissances (scolaires et non scolaires), acquises dans différentes situations de contact linguistique. Et la culture scolaire doit promouvoir cet éclatement de frontières, en stimulant le sujet à le faire et, surtout, à faire confiance à ses propres capacités de mobilisation de savoirs et de savoirs-faire.

Le travail vers le plurilinguisme, mobilisé par des activités d'intercompréhension, implique aussi une autre idée de « compréhension », de « traduction », de « langue », tout en valorisant chaque petite découverte. Mais il implique encore une autre attitude, une autre disponibilité à interagir avec d'autres langues et d'autres interlocuteurs.

Il faut dépasser une culture scolaire qui ne valorise que les produits, les acquisitions concrètes, délimitées, objectivables et structurées dans des parcours définis à l'avance, ayant comme finalité une compétence « complète » en LE, proche du locuteur natif. Nous sommes ici d'accord avec Ploquin quand elle affirme :

il faudrait donc que les professeurs bougent peut-être un peu dans leur conception des débuts de l'apprentissage, pour ensuite essayer d'aller plus loin. (2006 : 20)

Concevoir une méthodologie d'enseignement/apprentissage centrée sur l'intercompréhension implique, à notre avis, l'ouverture de l'espace scolaire aux expériences linguistiques des sujets en construisant avec eux des parcours communicatifs particuliers et ouverts à de nouvelles expériences d'enrichissement linguistique. N'oublions pas que la force du concept d'intercompréhension, comme nous avons pu constater par l'analyse des données recueillies, est la capacité de mobiliser des savoirs linguistiques ou autres, dans une mise en relation de différentes langues, espaces, répertoires, pris dans leur globalité et leur potentialité de (re)construction de sens et d'interaction entre sujets qui veulent comprendre et se faire comprendre.

Pour terminer, il faut dire que le concept d'intercompréhension ouvre d'autres voies à la DL, en créant un cadre épistémologique qui nous permet de clarifier les finalités éducatives, d'introduire de nouvelles pratiques qui, sans oublier l'apprentissage d'une langue concrète et particulière, cherchent à développer dans le sujet une pensée plus globale et plus flexible et à le préparer à une participation plus effective dans un monde où la diversité de langues et de cultures est une réalité à préserver.

Leonor SANTOS

Ana Isabel ANDRADE

Universidade de Aveiro, CIDTFF (Portugal)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANDRADE, A.I. 2003. « Intercompreensão : conceito e utilidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas », dans Andrade, Ana Isabel et Sá, Cristina M. (dir.), *A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas : algumas reflexões didácticas*. Cadernos Didácticos, Série Línguas. Aveiro : Universidade de Aveiro, p. 13-30.
- ANDRADE, A.I., ARAÚJO E SÁ, M.H. (dir.). 2003. « Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos », dans A. Neto, Nico, J., Chouriço, J. C., Costa, P., Mendes, P., *Didácticas e Metodologias da Educação. Percursos e Desafios*. Évora, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, p. 489-506.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., VALLI, A. (dir.). 1997. « L'intercompréhension : le cas des langues romanes », *Le Français dans le monde*, Recherches et Applications, Numéro spécial.
- CANDELIER, M. et al. (dir.). 2003. *Janua Linguarum – La Porte des Langues. L'Introduction de l'Éveil aux Langues dans le Curriculum*. Strasbourg, Centre Européen pour les Langues Vivantes, Éditions du Conseil de l'Europe.
- COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. 1997. *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- CONSEIL DE L'EUROPE. 2005. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Les Éditions Didier.
- CULIOLI, A. 1991. *Pour une linguistique de l'énonciation : opérations et représentations*. Col. L'homme dans la langue. Paris : Ophrys.
- DABÈNE, L., DEGACHE, C. (dir.). 1996. *Comprendre des Langues Voisines*. n° 104. Paris : Didier Érudition.
- DUBOIS *et al.* 1994. *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*. Paris : Larousse.
- ECO, U. 1994. *A procura da língua perfeita*. Lisbonne : Presença.
- HAIDER, H. *et al.* 2001. *IGLO – Intercomprehension of Germanic Languages Online*. www.sbg.ac.at/spr/people/hubert_haider/iglo/home.htm. Janvier 2001
- HERMOSO, A.G. 1998. « La Intercomprensión : una revolución en el arte de entenderse », *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, n° 21, IV. (p. 41-47).
- KLEIN, H.G. 2000. *EuroComRom – Die Sieben Siebe*. Trad. de L.C. Rosa, www.eurocom-frankfurt.de/port.htm. Abril de 2000.
- NORTH, X. 2006. « Ouverture », dans *Rencontres (2006) Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe. L'intercompréhension*. Expolangues – Paris, Table ronde du 19 janvier 2006. Délégation générale à la langue française et aux langues de France, p. 3-7.
- PLOQUIN, F. 2006. « Les avantages de l'intercompréhension », in *Rencontres (2006) Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe. L'intercompréhension*. Expolangues – Paris, Table ronde du 19 janvier 2006. Délégation générale à la langue française et aux langues de France, p. 17-21.
- ROUSSEAU, J. 1995. *Comparaison des langues et intercompréhension*. Sèvres : CIEP.
- WALTER, H. 1994. *L'aventure des langues en occident*, Paris : Robert Laffont.
- YIN, Robert K. 2003. *Applications of Case Study Research*. Applied Social Research Methods Series, Vol. 34. USA, SAGE Publications.