

**DE L'UTOPIE DE BABEL À LA RÉALITÉ DES
ENVIRONNEMENTS INFORMATISÉS : AUTONOMIE
ET INTERCOMPRÉHENSION**

Jeannine GERBAULT

TELANCO, Université Michel de Montaigne-Bordeaux 3 (France)

Résumé

L'Europe a aujourd'hui choisi de rechercher l'équilibre entre unité et diversité. Après avoir mis en évidence les relations entre certains phénomènes et processus liés à la construction linguistique et culturelle de l'Europe et ceux qui sont liés au développement des technologies de l'information et de la communication, et montré comment la contribution de celles-ci est structurée, nous présentons les options qui s'offrent en Europe pour la compréhension entre les citoyens et les problèmes que comporte chacune d'elles. Nous mettons l'accent sur le potentiel des environnements informatisés pour l'acquisition de compétences plurilingues, et plus spécialement des compétences réceptives, à travers des pratiques où l'autonomie peut tenir une large place.

Abstract

One of the social and political objectives of modern Europe is to promote comprehension and tolerance among the diversity of its cultures. On the other hand, ICT offers new means and new perspectives for both the learning and the diffusion of information. An interpretation of some relationships between the processes of change in the two domains is proposed. While various solutions can be adopted to insure comprehension among European citizens, none of them is without drawbacks. The point is made that ICT environments have a high potential for the acquisition of multilingual language skills, and more specifically of receptive skills, in communicative learning practices where autonomy can play a major role.

Introduction

Dans la construction de son identité, l'Europe a choisi de rechercher l'équilibre entre unité et diversité, et s'est engagée dans un processus d' « effervescence multiculturaliste » (P. Moreau Desfarges, 2003). La diversité linguistique est officiellement promue par les politiques nationales et européennes, et elle est portée dans une certaine mesure par la multiplication des échanges—commerciaux, culturels, éducatifs—et la mobilité d'un nombre accru de personnes dans l'espace européen. D'un autre côté, ces phénomènes peuvent aussi accentuer la tendance à utiliser quelques langues dominantes (en particulier l'anglais) pour permettre la communication. Force est de constater que le plurilinguisme¹ est encore rare hors des régions frontalières géographiquement multilingues, en particulier en Europe de l'Ouest parmi les locuteurs natifs des langues dominantes.

Dans le même temps que l'Europe est devenue institutionnellement plus grande et plus cohésive, la technologie numérique et ses applications dans le domaine de l'information et de la communication ont pénétré la vie quotidienne de ses citoyens et la plupart des domaines d'activité. Le développement des technologies de l'information et de la communication (dorénavant TIC) est devenu un autre des objectifs européens, en particulier pour ce qui concerne la mise en œuvre de nouveaux moyens pour la formation, l'enseignement et l'apprentissage.

La réflexion sur l'enseignement-apprentissage des langues qu'ont stimulée les développements récents des TIC faisant de plus en plus de place au concept d'autonomie, la proposition faite dans cet article est que le recours aux TIC peut contribuer à apporter une réponse au défi posé par la diversité linguistique européenne. En effet les environnements informatisés, en induisant des pratiques où les comportements autonomes peuvent être privilégiés, donnent aux locuteurs de différentes langues accès à des ressources qui leur permettent de comprendre et d'apprendre à comprendre des textes (au sens le plus général du terme) produits dans les autres langues européennes.

Précisons en ce point ce que nous entendons par 'autonomie' : non pas liberté absolue, ni simple individualisation, mais compétence potentielle de comportement dans une situation donnée, et, dans l'apprentissage, capacité de se fixer des objectifs au sein d'un ensemble plus vaste (ressources, techniques, déroulement des opérations, évaluation) qui détermine ce qui est possible et ce qui ne l'est pas.

Nous nous proposons donc de mettre d'abord en évidence les relations entre certains phénomènes et processus liés à la construction linguistique et culturelle de l'Europe et ceux qui sont liés au développement des TIC, et de montrer comment la contribution de celles-ci est structurée. Puis, après avoir présenté brièvement les options qui s'offrent en Europe pour la compréhension entre les citoyens et les problèmes que comporte chacune d'elles, nous mettrons l'accent sur le potentiel des environnements informatisés pour l'acquisition de compétences plurilingues, et plus spécialement des compétences réceptives, à travers des pratiques où l'autonomie

¹ L'usage des termes 'multilingue'/'multiculturel' et 'plurilingue'/'pluriculturel' n'est pas stable parmi les spécialistes du domaine. Nous utilisons les premiers pour désigner la coexistence de plusieurs langues /cultures dans une société, réservant les seconds pour désigner la coexistence de plusieurs répertoires linguistiques /culturels chez une même personne.

peut tenir une large place.

1. L'Europe et les TIC

1.1. Le défi linguistique européen

Les problèmes que peut engendrer la diversité linguistique en Europe sont importants et complexes. On sait par exemple qu'un grand nombre d'interprètes est employé de manière permanente dans les services de la Commission Européenne, et que la communication dans les réunions européennes, qu'elles soient politiques, commerciales ou d'autres types ne va pas sans difficultés. Mais l'internationalisation des échanges en Europe n'empêche pas le développement parallèle des échanges régionaux. De plus, il convient de distinguer entre les différents types et niveaux d'échanges, car tous ne requièrent pas les mêmes degrés de compétence linguistique.

Le fait que les questions linguistiques ne peuvent être séparées des questions culturelles complique le défi. Dans de nombreuses situations de contact de langues, la communication peut poser problème en raison de l'utilisation de normes de discours et de schémas interprétatifs différents dans différentes langues. Une exploration attentive des problèmes de communication dans les situations institutionnelles, par exemple, pourrait désigner des domaines d'interaction variés, tels que la santé, la police, l'éducation ou les affaires, où ces différences risquent de provoquer des ruptures dans la communication.

1.2. Synergie entre développement des TIC et politique linguistique européenne

La communication à distance est depuis longtemps possible, mais il n'est pas inutile de rappeler que les TIC permettent la transmission instantanée de données combinant pluralité des médias et grand volume d'informations, quelle que soit leur source et quel que soit le lieu d'où on les recherche. Il est vrai que l'Internet a été dominé par l'anglais à ses débuts (à cause de l'origine géographique de la technologie), mais l'utilisation des langues s'y est aujourd'hui diversifiée et les environnements informatisés se sont développés dans un grand nombre de langues.

Comment ce potentiel s'articule-t-il avec la réflexion sur le développement du plurilinguisme européen ? D'un côté, le respect de la diversité linguistique et des identités culturelles se voit réfléchi dans des politiques éducatives qui encouragent l'acquisition de compétences plurilingues et incluent de nouvelles dispositions pour des programmes d'apprentissage de langue en formation initiale, en libre accès et tout au long de la vie. De l'autre, le développement des TIC et son soutien officiel par l'Europe et les gouvernements des États influencent les pratiques de communication et d'apprentissage de langue.

Le schéma de la Figure 1 représente l'articulation de ces deux domaines—la politique d'un côté, la technologie de l'autre—, et fait apparaître les 'points de synergie', relations dynamiques potentielles entre les deux ensembles de

phénomènes et processus.

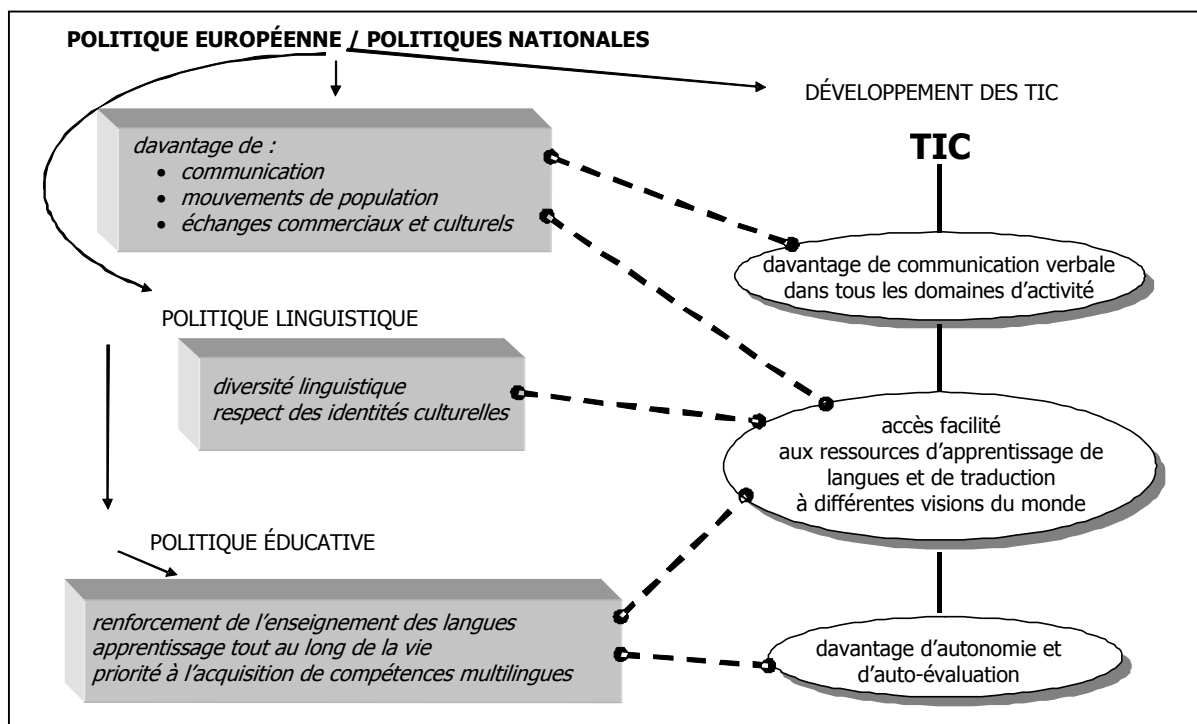


Figure 1. Potentiel de synergie entre le développement et l'utilisation des TIC et les politiques linguistiques.

Nous voyons d'abord que, alors que l'augmentation de la communication, des mouvements de population, des échanges commerciaux et culturels requiert et produit davantage de communication verbale dans tous les secteurs d'activité, les nouvelles formes de communication médiatisées par les TIC soutiennent et promeuvent ce développement. Et alors que ces phénomènes engendrent de nouveaux besoins d'apprentissage de langue et de traduction, ainsi que de compréhension interculturelle, les TIC facilitent la réponse à ces besoins tout en promouvant de nouveaux contacts.

Ensuite, la volonté européenne de maintenir la diversité linguistique et culturelle trouve un écho dans la capacité des TIC de permettre la communication dans une variété de langues et de proposer des ressources multimédias pour les différentes cultures, en particulier en donnant légitimité et visibilité aux petites langues. L'enseignement et l'apprentissage des langues sont facilités par les ressources numérisées disponibles dont la variété et l'accessibilité peuvent être des moteurs pour la mise en place de décisions visant les objectifs européens de développement du plurilinguisme.

Enfin, l'autonomie et l'auto-direction typiques des comportements des utilisateurs d'environnements informatisés sont également constitutives des politiques éducatives actuelles en Europe. C'est en effet une caractéristique des TIC de pouvoir s'adapter aux capacités et préférences individuelles à la fois dans la recherche d'information et dans l'apprentissage : des progrès considérables ont été faits dans la création d'environnements informatisés permettant l'individualisation et le libre accès et laissant une large place à l'autonomie.

2. Les options

Plusieurs options existent pour permettre la communication entre personnes de langues différentes : l'utilisation d'une langue unique (généralement l'anglais, comme dans les sociétés multinationales, ou une langue artificielle comme l'espéranto), l'utilisation d'un nombre limité de langues (comme à l'ONU ou dans de nombreuses assemblées internationales, avec interprétation simultanée pour l'oral et traduction pour l'écrit), l'utilisation par chacun de sa langue maternelle (avec interprétation et traduction dans toutes les autres langues des participants), et enfin l'utilisation par chacun de sa langue maternelle sans recours à nulle traduction ou interprétation, chacun comprenant toutes les langues utilisées.

Ces formules, qui couvrent l'ensemble des situations possibles, ne sont pas interchangeables : leur applicabilité dépend évidemment du contexte dans lequel se produit l'interaction verbale. Examinons leur pertinence dans le contexte européen qui nous intéresse ici.

En Europe comme ailleurs dans le monde, certains décideurs considèrent que l'enseignement de l'anglais est nécessaire et suffisant pour assurer la communication internationale. Mais le fait que l'anglais soit devenu aujourd'hui la première langue étrangère apprise à l'école et que son enseignement soit généralisé au-delà d'un certain niveau d'études ne doit pas faire perdre de vue les réalités linguistiques et sociales de l'Europe : les langues et cultures d'origine sont partout très présentes ; d'autre part, il ne faut pas surestimer la compétence en anglais de l'ensemble de la population. Il faut ajouter que le principe européen de respect des langues et cultures maternelles exclut l'adoption de l'anglais comme la solution aux problèmes de communication, tout comme celle de l'espéranto.

La solution consistant à adopter une langue universelle comme l'espéranto, qui serait connue de tous en plus de leur langue maternelle—on discriminatoire, puisque, à la différence de l'anglais, elle n'est la langue maternelle de personne—ne respecte pas la diversité et ne prend pas en compte l'identité culturelle des locuteurs, même si elle la ménage. D'ailleurs il y a—ou il y aurait—en Europe une intercompréhension 'naturelle' entre plusieurs langues en raison de leur proximité linguistique, mais la différence entre ces langues reste l'un des éléments constitutifs de l'identité culturelle de leurs locuteurs.

Comme l'utilisation de l'anglais, celle d'un nombre limité de langues introduit un élément de discrimination à l'encontre des locuteurs d'autres langues—logiquement les 'petites' langues européennes—et donc une inégalité contraire aux principes adoptés par l'Europe.

L'un des problèmes liés à l'option traduction et interprétation, qui a été et continue d'être très utilisée, est qu'elle est coûteuse et pas toujours praticable. Un autre problème réside dans le fait que la traduction donne souvent lieu à des inexactitudes lexicales, des défauts d'équivalence, d'adéquation, de fidélité ou de clarté.

Enfin, la dernière option, l'utilisation par chacun de sa langue maternelle, bien que limitée à des interactions où le nombre de langues différentes est peu élevé,

présente des avantages incontestables : respect des droits linguistiques chers à l'Europe, respect de la culture, maintien de l'authenticité du contenu, efficacité et justesse de l'expression. La compréhension multilingue répond au principe démocratique fondateur de la Communauté européenne selon lequel chaque personne doit avoir la possibilité de s'exprimer et de se faire comprendre dans sa langue. (Il est clair que dans certains contextes hautement multilingues, cette option doit être relayée en second lieu par la traduction ou l'interprétation.) Cette solution nous intéresse ici particulièrement en raison du potentiel des TIC dans ce domaine.

3. L'intercompréhension

Comme on le sait, la compétence de communication s'organise en plusieurs niveaux (linguistique, culturel, sociolinguistique, stratégique... ; les dénominations peuvent varier). On a coutume de subdiviser les compétences linguistiques en quatre types d'habiletés distinctes, la réception ou compréhension (orale et écrite) et la production (orale et écrite).

Or, en situation de communication réelle en langue étrangère, on constate que c'est la production qui pose le plus souvent problème. S'exprimer dans une langue qui n'est pas la sienne fait surgir chez beaucoup de personnes des craintes justifiées de ne pas pouvoir s'exprimer assez précisément et de ne pas être compris—risque de maladresses, accent imparfait, manque de fluidité, etc., les écueils sont nombreux. Ce n'est donc sans doute pas avec les programmes d'apprentissage de langue des approches communicatives actuelles que le plurilinguisme pourra réellement se développer (ces approches mettant l'accent sur les quatre habiletés et la capacité de s'exprimer en langue étrangère). Par contre, travailler à l'acquisition de compétences partielles, c'est-à-dire de la seule compréhension, est une entreprise non seulement de moindre envergure, mais aussi moins éprouvante sur le plan socio-affectif.²

L'option intercompréhension, qui consiste à comprendre une langue sans nécessairement la parler, ouvre des voies intéressantes à plusieurs égards : elle permet d'apprendre à communiquer beaucoup plus rapidement que dans des apprentissages 'complets', et, avantage important dans la perspective européenne, les interlocuteurs sont sur un pied d'égalité, tout en étant capables de s'exprimer avec justesse et précision, sans appauvrir l'expression authentique de leur propre vision du monde.

Il faut dire aussi que si, considérés globalement et superficiellement, les besoins de l'Europe communautaire sont énormes, tous les Européens n'ont pas besoin de comprendre des interlocuteurs s'exprimant dans toutes les langues européennes. Et l'existence de réseaux de personnes capables de comprendre plusieurs langues faciliterait certainement les échanges internationaux comme les échanges régionaux en Europe. Nous ne savons d'ailleurs pas vraiment comment se réalise actuellement la communication plurilingue, et des comptes-rendus contradictoires sur la compréhension des médias diffusés en Europe (R. Parker, 1995 ; B. Preisler, 1999) appellent le recueil d'informations plus complètes dans les

² L'activité de compréhension n'ayant rien de passif, nous éviterons l'emploi du terme 'connaissance passive', souvent utilisé pour désigner la capacité de comprendre une langue.

différents domaines de communication.

4. Autonomie, intercompréhension et TIC

4.1. Autonomie et TIC

Comme le note Vogel (2001) :

L'organisation et la mise à disposition de l'information sur la Toile est tout aussi chaotique qu'elle l'est dans la vie réelle. On peut probablement comparer la navigation sur la Toile à une promenade dans la rue principale d'une ville dans un pays dont les apprenants parlent ou comprennent peu la langue. Ils entendent des sons, de la langue, qui parfois leur sont destinés, parfois ne le sont pas. Quelqu'un pourrait s'adresser à eux, et ils essaieraient de comprendre. De temps en temps il leur faudrait demander leur chemin. Ils sauraient finalement s'ils ont compris la réponse lorsqu'ils trouvent l'endroit qu'ils cherchent. (p. 138 ; notre traduction)

Et selon Jacques Beillerot, « un individu peut s'engager dans un processus créatif quand les formes d'organisation lui offrent une marge de liberté et donc une part de pouvoir ; non pas tant de pouvoir sur les autres mais de pouvoir sur ce qu'il fait... ».³ C'est exactement ce que permettent les TIC par l'organisation de la relation de l'individu à l'information et à la communication. La grande force des TIC est d'être en mesure de proposer, du point de vue cognitif et sur le plan de l'autonomie, ce qui convient pour chacun. Les utilisateurs se positionnent en effet le long d'un continuum de comportements d'accès à l'information et du traitement de celle-ci qui va de l'exploration autonome à l'exposition contrôlée de l'extérieur : ils n'ont pas tous les mêmes capacités d'autonomie, celles-ci étant déterminées dans une certaine mesure par ce qu'on appelle les 'styles cognitifs' ; dans l'accès à l'information en général et dans l'apprentissage de langue en particulier, les techniques, stratégies, comportements adoptés varient d'un individu à l'autre. Le style cognitif fait référence à l'orientation de l'utilisateur (par exemple : holiste/sérialiste, visuel/auditif, etc. ; on trouvera dans Cuq (2003) sous la rubrique « Style » une courte synthèse des recherches dans ce domaine).

La Figure 2 représente ce continuum et le fait que les TIC permettent de prendre en compte les différents styles cognitifs, qui déterminent en particulier chez les individus s'ils souhaitent plus ou moins d'autonomie dans leur accès à l'information et dans l'apprentissage, plus ou moins d'interaction au cours de leur démarche.

L'utilisation des TIC, parce qu'elle permet et encourage l'autonomie et les cheminements exploratoires, tend en outre à favoriser la mise en œuvre de stratégies métacognitives. La planification, le contrôle et l'évaluation de ses propres comportements (qu'ils soient d'apprentissage ou de simple recherche d'information) sont favorisés par les types d'activités induites par les environnements informatisés : par exemple, lorsqu'il choisit personnellement un support, un mode de communication ou une séquentialisation de tâches, l'utilisateur a naturellement tendance à justifier ces choix vis-à-vis de lui-même ; lorsqu'il est engagé dans un

³ M.J. Beillerot est professeur en Sciences de l'Éducation à l'université Paris X-Nanterre ; entretien paru dans Le Monde de l'Éducation, mai 2000, p. 66.

projet médiatisé par les TIC, il doit planifier ses actions et en rendre compte ; lorsque, dans un groupe de discussion ou un échange de courriel, il se rend compte que ses propos en français n'ont pas été compris, il doit rapidement s'interroger pour rechercher une solution au problème.

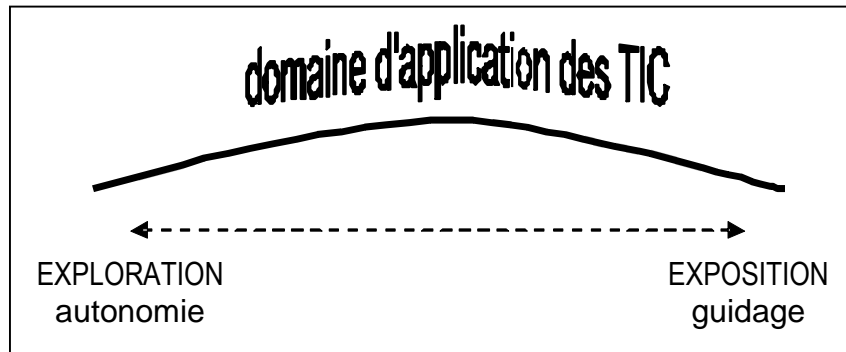


Figure 2. Le domaine d'application des TIC dans les comportements d'accès à l'information.

4.2. Les TIC et l'intercompréhension pour l'Europe

Aujourd'hui, de plus en plus de journaux, de stations de radio et de télévision ont créé leurs propres sites Internet auxquels on peut accéder gratuitement. Les occasions de contact avec les langues utilisées dans de véritables situations de communication se multiplient rapidement. Les nouvelles formes de socialisation nées avec la pratique des forums ou des groupes de bavardage se prêtent de toute évidence à la communication multilingue. Les échanges par courriel, en tandem, en forum ou en groupes de bavardage permet à des personnes ou communautés géographiquement éloignées ou dispersées de communiquer dans leur propre langue tout en comprenant la langue de l'autre. Cela signifie davantage de contextes d'utilisation pour les 'petites' langues, ce qui peut par conséquent contribuer au maintien de la diversité et donner plus de visibilité aux divers modes de vie et cultures européens, à d'autres « distinctions » (P. Bourdieu, 1979).

Deux remarques sont à faire ici. D'abord, ces nouveaux modes de communication requièrent un apprentissage de base de la capacité à interagir dans les environnements informatisés—et en particulier des compétences nouvelles de littéracie⁴ (appelées aussi 'multi-littéracie')—, où l'autonomie est une composante importante. Ce constat reste valide pour l'apprentissage de l'intercompréhension. Car l'utilisation efficace des environnements informatisés pour l'apprentissage de la compréhension d'autres langues requiert non seulement la maîtrise de l'outil mais aussi l'acquisition de comportements autonomes dans lesquels l'environnement informatisé sera reconnu comme partenaire légitime dans l'apprentissage.

Ensuite, alors que les environnements informatisés d'apprentissage de langue sont relativement peu performants en ce qui concerne l'interaction utilisateur-machine pour la production écrite et orale, l'ordinateur excelle comme outil pour le

⁴ Calqué sur l'anglais *new literacies*. On voudra bien noter la distinction que nous proposons entre 'alphabétisation', qui est le processus d'enseignement et d'apprentissage de la capacité de lire et d'écrire, et 'littéracie', qui est la capacité de lire et d'écrire, donc un état.

développement des compétences de lecture et de compréhension orale. Il existe aujourd'hui de nombreux environnements permettant de lire et écouter en diverses langues, et l'utilisateur d'environnements d'apprentissage informatisés peut non seulement consulter des dictionnaires mais aussi réaliser d'autres activités visant à développer et vérifier sa compréhension en langue étrangère, à développer son vocabulaire ou l'initier aux collocations. Un dispositif comme Vifax, dont l'exploitation en classe de langue peut par ailleurs donner lieu à une production orale, vise essentiellement à développer l'habileté de compréhension orale.

La Toile permet l'exposition à des documents authentiques en de nombreuses langues, sur des thèmes aussi variés que l'histoire, la cuisine, les industries ou les voyages. Ces documents constituent des entrées en langue(s) étrangère(s) riches qui permettent un accès direct à la vision du monde des locuteurs natifs. L'ancrage de ces ressources dans le monde réel les rend appropriées pour un apprentissage tout au long de la vie, ce qui, rappelons-le, est un aspect important dans le contexte de l'Europe. La volonté européenne d'assurer l'avenir de la diversité linguistique et culturelle trouve donc un écho dans la capacité des TIC de présenter des ressources multimédias dans une variété de langues.

Plusieurs projets témoignent de l'intérêt porté à l'option compréhension et du potentiel des TIC dans ce domaine. Le projet Cultura (G. Furstenberg et al, 2001) est un exemple d'approche fondée sur l'Internet. Il s'agit dans ce projet de faire communiquer des étudiants français apprenant l'anglais et des étudiants américains apprenant le français, chacun s'exprimant dans sa langue maternelle ; cette communication vise explicitement et exclusivement un certain nombre de dimensions culturelles, au sens le plus large du terme, dont les enseignants pensaient qu'elles pouvaient être porteuses de préjugés—et donc de malentendus possibles entre Français et Américains. Du côté des initiatives spécifiquement destinées à l'Europe, où l'idée de la compréhension multilingue est dans l'air depuis longtemps, Eurom 4 (C. Blanche-Benveniste & A. Valli, 1997) et GALATEA (L. Dabène & C. Degache, 1996), l'une et l'autre à partir de supports numériques, s'appuient sur les bases communes des langues romanes (français, espagnol, italien et portugais) pour faire atteindre, à partir de la connaissance de l'une d'elles, des compétences de compréhension dans les trois autres langues. Le projet EuroComRom (H. Klein & T. Stegmann, 2000) utilise le français comme langue-pont pour faire acquérir aux apprenants des capacités de lecture en plusieurs langues par le biais de vastes bases de transfert linguistique (« les sept passoires »). De son côté, l'université à distance de Hagen a démarré en 1999 le projet IGLO⁵ dont le but était, partant de l'expérience de l'intercompréhension scandinave, de créer une intercompréhension concentrée sur les compétences réceptives entre sept langues germaniques (danois, allemand, anglais, islandais, néerlandais, norvégien et suédois) et de la mettre à disposition sur la Toile. Le CRIM⁶ (M. Slodzian & J. Souillot, 1997 ; A. Pottolia & F. Stuck, 1999, 2000) s'intéresse aussi depuis plusieurs années à la compréhension multilingue et les TIC occupent aujourd'hui dans ces travaux une place importante.

Les corpus linguistiques informatisés, dont la constitution voit actuellement un développement rapide, doivent aussi pouvoir contribuer de manière significative à

⁵ http://www.sbg.ac.at/spr/people/hubert_haider/iglo.htm

⁶ Centre de Recherche en Ingénierie Multilingue, Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO), Paris.

l'apprentissage de la compréhension. Les corpus parallèles bilingues se prêtent particulièrement bien à ce type d'utilisation, car ils permettent de comparer des énoncés et des textes en langues différentes. Les dispositifs de communication en ligne que sont les forums et les tandems se prêtent également bien à l'apprentissage de la seule compréhension.

Conclusion

L'ensemble des possibilités offertes par les environnements informatisés pour la pratique et l'apprentissage de compétences réceptives plurilingues permet de nourrir un certain optimisme sur la capacité des TIC d'élargir le répertoire communicatif des Européens. Ce qui est intéressant en relation avec la thématique qui nous occupe ici est le fait que l'autonomie et l'autonomisation des utilisateurs (et des apprenants) permet une utilisation plus productive des ressources informatisées pour l'exercice et le développement de la compréhension, et que les comportements autonomes propres aux contextes d'utilisation des TIC sont à même de générer davantage de communication multilingue.

Bien que les ressources TIC et la proposition de faire appel à des compétences partielles ne puissent prétendre résoudre tous les problèmes de communication entre les citoyens européens, on peut concevoir que l'un des rôles importants dévolus aux TIC, et à l'Internet en particulier, puisse être de soutenir la poursuite des objectifs de la politique européenne en matière de compétence de communication et de promouvoir l'autonomie dans l'accès aux ressources et leur utilisation. Mais bien entendu, il ne suffit pas que le potentiel existe pour que son exploitation devienne réalité. Si l'on veut vraiment explorer ce potentiel, il importe en particulier de travailler à rassembler des données qui permettront de repérer les dispositifs informatisés existants pour la communication multilingue et l'apprentissage de la compréhension orale et écrite, de les analyser en termes de l'autonomie que leur utilisation requiert ou promeut et de travailler à la création de nouveaux environnements structurés ayant ces objectifs.

BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHE-BENVENISTE, Claire & VALLI, André, 1997. *L'intercompréhension: Le Cas des Langues Romanes. Le Français dans le Monde, N°spécial: Recherches et Applications*.
- BOURDIEU, Pierre, 1979. *La Distinction*. Paris: Minuit.
- CUQ, Jean Pierre, 2003. *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Paris: CLE International.
- DABÈNE, Louise & DEGACHE, Christian, 1996. *Comprendre les Langues Voisines, Études de Linguistique Appliquée*, 104.
- FURSTENBERG, Gilberte, LEVET, Sabine, ENGLISH, Kathryn, & MAILLET,

Katherine, 2001. « Giving a virtual voice to the silent language of culture: The cultura project ». *Language Learning & Technologies*, 5/1, p. 55-102.
(<http://lt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.html>), page consultée le 06/02/05.

KLEIN, Horts G. & STEGMANN Tilbert D. 2000. *EuroComRom*, Die sieben siebe: Romanische sprachen sofort lesen könne, Editiones EuroCom, T. 1, Aix-la-Chapelle: Shaker.

MOREAU DESFARGES, Philippe, 2003. « L'Union européenne, jusqu'ou ? ». *Le Français dans le Monde*, 326, p. 38-39.

PARKER, Richard, 1995. *Mixed Signals: The Prospects for Global Television News*. New York: Twentieth Century Fund Press.

POTTOLIA, A. & STUCK, F. 1999. « Multimédia et apprentissage d'une langue étrangère: Le cas du grec moderne ». *Quatrième Conférence en Linguistique grecque*, Nicosie, Chypre.

POTTOLIA, A. & STUCK, F. 2000. « Compréhension multilingue et apprentissage du grec moderne: Le projet Athos ». *Congrès Apprentissage du Grec Moderne comme Langue Maternelle et Seconde*. Rethymno, Crète, oct. 2000.

PREISLER, Bent, 1999. « Functions and forms of English in a European EFL country ». In BEX, Tony & WATTS, Richard J. (eds). *Standard English: The Wideníng Debate*. London: Routledge, p.239-267.

SLODZIAN, Monique & SOUILLLOT, Jacques, 1997. « Compréhension multilingue en Europe ». *Actes du Séminaire de Bruxelles*, 10 et 11 mars 1997. Centre de Recherche en Ingénierie multilingue, Institut National des langues et Civilisations orientales (INALCO).

VOGEL, Thomas, 2001. « Learning out of control: Some thoughts on the world wide web in learning and teaching foreign languages ». In CHAMBERS, Angela & DAVIES, Graham (eds). *ICT and Language Learning: A European Perspective*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers, p. 133-145.