

EL.LE

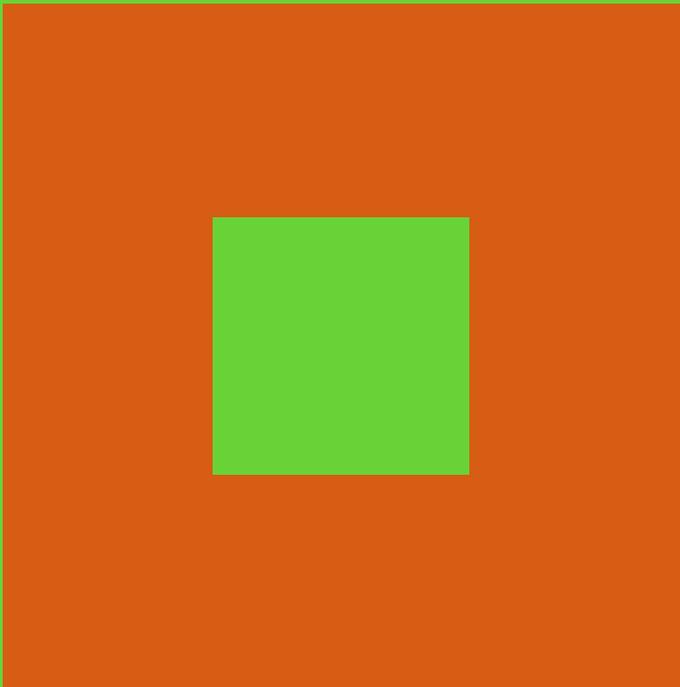
e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 8 – Num. 1
Marzo 2019



Edizioni
Ca' Foscari



e-ISSN 2280-6792

EL.LE

Educazione Linguistica.
Language Education

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Università Ca' Foscari Venezia

Dorsoduro 3246, 30123 Venezia

URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/>

EL.LE.

Educazione linguistica. Language Education

Rivista quadrimestrale

Comitato scientifico Paolo Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietti (Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Skopje, Makedonija) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato di redazione Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Revisori Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Giovanna Carloni (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavagnoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celentin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Diego Cortes (California State University, Long Beach, USA) Michele Daloiso (Università degli Studi di Parma, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Francesca Della Puppa (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Vesna Deželjin (University of Zagreb, Croatia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. D'Annunzio» Chieti Pescara, Italia) Emilia Di Martino (Università «Suor Orsola Benincasa», Napoli, Italia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Fornari (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Elisabetta Jafrenesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Giulia Grosso (Università per Stranieri di Siena) Marie Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (The University of Sheffield, UK) Liliana Landolfi (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) Cristina Lavinio (Università degli Studi di Cagliari, Italia) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Maslina Ljubicic (University of Zagreb, Croatia) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Firenze, Italia) Sabrina Marchetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Sandra Mardešić (University of Zagreb, Croatia) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maugeri (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Simona Messina (Università degli Studi di Salerno, Italia) Nikita Mihaljevic (University of Split, Croatia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Sassari, Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Salvatore Orlando (Università degli Studi di Firenze, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del «Sacro Cuore», Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Fabio Ripamonti (University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Italia) Antonio Tagliatalata (Università degli Studi della Toscana, Viterbo, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Massimo Vedovelli (Università per Stranieri di Siena, Italia) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Nives Zudic (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Direttore responsabile Paolo Balboni

Redazione | Head office Università Ca' Foscari Venezia | Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati | Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue | Ca' Bembo | Dorsoduro 1075 - 30123 Venezia, Italia | elle@unive.it

Editore Edizioni Ca' Foscari s.r.l. | Dorsoduro 3246, 30123 Venezia, Italia | ecf@unive.it

© 2019 Università Ca' Foscari Venezia

© 2019 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della rivista. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: all articles published in this issue have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the journal. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

Sommario

Introduzione

Maddalena De Carlo

7

RICERCHE E SPERIMENTAZIONI IN DIDATTICA DELL'INTERCOMPRESIONE

Para uma caracterização da investigação em Didática sobre as interações plurilingues em contexto de intercompreensão à distância

Maria Helena Araújo e Sá, Maddalena De Carlo, Ângela Espinha

17

Sviluppare competenze in intercompreensione di livello avanzato

Il contributo dei descrittori del REFIC

Sandra Garbarino

39

L'évaluation sommative/certificative en intercompréhension réceptive de l'oral

Marie-Christine Jamet

65

« Schüler werden dadurch motiviert, dass sie eigentlich mehr wissen als ihnen bewusst ist »

L'intercompréhension vue par les futurs enseignants de langues en Allemagne

Maria Helena Araújo e Sá, Silvia Melo-Pfeifer

91

L'enseignement du français à travers l'approche intercompréhensive dans les écoles bilingues

Analyse de l'expérience de formation des enseignants dans les Balkans

Yasmin Pishva

107



Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte Edith Cognigni	121
Competencias comunicativas a través de los marcos de referencia de las lenguas Raquel Hidalgo Downing	139
DUE QUADRI DI RIFERIMENTO PER LA DIDATTICA DELL'INTERCOMPRESIONE	
Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension REFIC Maddalena De Carlo, Mathilde Anquetil	163
Formação de formadores e intercompreensão Potencialidades investigativas de um referencial de formação (REFDIC) Ana Isabel Andrade, Filomena Martins, Ana Sofia Pinho	235
Un Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension REFDIC Ana Isabel Andrade, Filomena Martins, Ana Sofia Pinho	253

**Ricerche sulle competenze
in intercomprensione**
Sviluppi del progetto Miriadi

**Recherches sur les compétences
en intercompréhension**
Développements du projet Miriadi

a cura di
Maddalena De Carlo

Introduzione

Maddalena De Carlo

Università di Cassino e del Lazio Meridionale, Italia

Il concetto di intercomprensione in ambito linguistico risale ai primi anni del Novecento (1913) quando il linguista Ronjat lo utilizza per indicare la comprensione reciproca tra locutori di varianti di una lingua, nel suo caso le varianti del provenzale (Jamet 2010). Il passaggio dall'osservazione della comunicazione spontanea in territori multilingui allo sviluppo di una metodologia di apprendimento basata sullo stesso principio è però successivo.

La didattica dell'intercomprensione esordisce infatti nella seconda metà degli anni Novecento con due progetti di ricerca: *Eurom4* (1997) coordinato da Claire Blanche-Benveniste e *Galatea* (1996), diretto da Louise Dabène. Entrambi si ponevano come obiettivo l'elaborazione di materiali didattici per lo sviluppo delle abilità di comprensione di testi scritti da parte di parlanti di lingue romanze. Il presupposto di partenza si basava sulla convinzione che la prossimità linguistica avrebbe permesso ad un lettore romanofono di comprendere in buona percentuale un testo scritto in una lingua romanza anche senza averla precedentemente studiata o conosciuta. L'intercomprensione era dunque concepita come: «forma modesta di conoscenza delle lingue» con la «limitazione dell'obiettivo da perseguire: capire e non esprimersi» (Blanche-Benveniste 1997, 49).

Questi due primi progetti erano quindi focalizzati sulla comprensione della lingua scritta, nonostante le definizioni di *intercomprensione* facessero riferimento all'uso della lingua, senza ulteriori specificazioni: «permettere a ciascuno di usare la propria lingua facendosi capire» (Dabène 1996, 390).

A partire da questi due progetti pionieristici, numerosi studi si sono succeduti nel corso degli anni, ampliando l'ambito della ricerca in diverse direzioni e in relazione a diverse componenti.

Il metodo *EuroCom* (1999) ad esempio pubblica una serie di manuali riguardanti i tre grandi gruppi linguistici europei (*EuroComRom*, *EuroComGerm*, *EuroComSlav*). *ICE (InterCompréhensionEuropéenne)* del 2001, propone attività per lo sviluppo della comprensione scrit-

ta fino al livello B2 del Quadro Comune di Riferimento Europeo per cinque lingue romanze e tre lingue germaniche. Il progetto *EU&I* (2007) propone un modulo di «European Awareness and Intercomprehension» per lo sviluppo di una competenza di comprensione seppur minima in 11 lingue (Bulgaro, Fiammingo, Francese, Tedesco, Greco, Italiano, Portoghese, Spagnolo, Svedese, Turco) senza ricorso al concetto di lingua affine o di lingua passerella.

Gli obiettivi di apprendimento linguistico si modificano, diversificando le attività inizialmente orientate prevalentemente alla decodifica lessicale. Il metodo *InterRom* (2007), ad esempio, include nelle attività in intercomprensione gli strumenti dell'analisi testuale: tipologia testuale, organizzazione retorica dell'argomentazione, strumenti della coesione testuale.

Anche il tipo di pubblico si diversifica nel corso del tempo: inizialmente i progetti erano concepiti essenzialmente per un pubblico di studenti universitari o per adulti colti in grado di svolgere attività in auto-apprendimento. Successivamente, si concepiscono progetti quali *Itinéraires Romans* (2002) e *Euro-mania* (2008), che si rivolgono ad un pubblico di bambini e giovani adolescenti. In particolare quest'ultimo progetto affianca per la prima volta le attività in intercomprensione fra cinque lingue romanze agli apprendimenti disciplinari con metodologia CLIL/EMILE.

Sempre rivolgendosi al pubblico adulto, si sperimentano i benefici dell'intercomprensione in settori professionali molto specifici, come nei progetti *Prefic* (2010) e *Intermar* (2013). Oppure si prendono in considerazione pubblici con particolari profili e specifici bisogni comunicativi quali i detenuti (Benucci, Grosso 2015) e i migranti (Cognigni, De Carlo 2018).

A partire dal progetto *Galanet* (2001) si riscontra un altro cambiamento radicale oltre al numero delle lingue in presenza: si sfrutta la tecnologia del web per sperimentare un apprendimento collaborativo tramite l'interazione online. L'obiettivo non è più soltanto lo sviluppo dell'abilità di comprensione delle lingue, ma la promozione di un insieme di competenze necessarie per partecipare ad una comunicazione plurilingue e interculturale tra studenti europei, grazie alle piattaforme informatiche sulle quali si realizzano progetti collaborativi tramite chat e forum.

Sullo stesso schema del funzionamento delle sessioni di apprendimento di *Galanet*, è concepito anche *Galapro* (2008) che propone sessioni di formazione alla didattica dell'intercomprensione per docenti europei ed extraeuropei di Paesi romanofoni. *Galanet* e *Galapro* sono i progenitori del portale *Miriadi* (2012), tuttora attivo nella formazione all'intercomprensione di docenti, studenti, professionisti e altri pubblici interessati.

Il passaggio da una prospettiva ricettiva ad una interattiva non solo ha modificato la tipologia delle attività da svolgere nel corso dei

percorsi di formazione, ma ha anche aperto un dibattito sulla natura stessa della didattica dell'intercomprensione. Negli scambi sulle piattaforme durante le sessioni, infatti, i partecipanti sono impegnati in operazioni di mediazione con il ricorso a riformulazioni, spiegazioni, auto-traduzioni, chiarimenti di equivoci o incomprensioni, che coinvolgono anche aspetti della propria cultura e la risoluzione di eventuali incomprensioni. Degache propone allora una nuova definizione dell'intercomprensione: «comprendere gli altri e farsi comprendere per agire insieme» (2006, 21). Questa nuova definizione riporta l'attenzione su un segmento della comunicazione, la produzione nella propria lingua materna, finora ignorata e che viene ora rivisitata nell'ottica di un'etica della comunicazione. In questa prospettiva, ogni parlante, consapevole del proprio ruolo nello scambio comunicativo, cura particolarmente la sua espressione, sfruttando le sue conoscenze linguistiche riguardanti le zone di prossimità fra lingue romanze, per farsi comprendere da interlocutori romanofoni, non necessariamente competenti nella sua lingua.

Balboni (2009, 197) ha denominato questo tipo particolare di produzione/interazione interlinguistica «interproduzione», in quanto richiede competenze diverse dalla tradizionale attività di produzione così come è concepita nella didattica delle lingue straniere: in questa interazione verbale, ciascun parlante si esprime nella lingua nella quale si sente più competente, o che ritiene più idonea per il contesto comunicativo, e la sua attenzione è focalizzata sulla necessità di rendere il più possibile accessibile il proprio messaggio al destinatario.

In questa ricchezza e varietà di approcci didattici, si nota tuttavia che gli sforzi per sviluppare l'intercomprensione orale sono rimasti marginali: tutti gli esempi che abbiamo portato infatti si riferiscono a scambi scritti su piattaforme o altre risorse informatiche. I rari studi sul tema (progetto Minerva, Benucci 2006; Jamet 2007, 2009; Cortés Velásquez 2015) mostrano quanto l'intercomprensione all'orale sia ancora un ambito da esplorare, benché, come abbiamo ricordato, l'osservazione della pratica spontanea di una comprensione reciproca tra varianti di lingue latine sia stata al fondamento dell'approccio didattico. Abbiamo cercato qui di includerla a pieno titolo negli obiettivi da raggiungere.

In anni recenti, nello sforzo di ottenere un riconoscimento istituzionale attraverso l'inserimento curriculare dell'intercomprensione all'interno degli insegnamenti linguistici, i ricercatori del campo si sono preoccupati di concepire criteri e strumenti di verifica e valutazione dell'effettivo progresso linguistico e degli apprendimenti interculturali grazie all'intercomprensione. Sono questi gli obiettivi principali dei due quadri di riferimento concepiti nell'ambito del progetto *Miradi*, il REFIC (*Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*) e il REFDC (*Référentiel de compétences en di-*

dactique de l'intercompréhension) - di cui presentiamo qui le versioni aggiornate - e del progetto EVAL-IC (*Evaluation des compétences en intercompréhension: réception et interactions plurilingues*, 2016-19).

Per riassumere, potremmo dire che a partire dai due progetti fondatori della seconda metà degli anni Novanta, la didattica dell'intercomprensione si è sviluppata con grande rapidità: i numerosi progetti citati e un gran numero di altri progetti che non abbiamo potuto prendere in considerazione in questa sede,¹ ne sono la prova. I principali cambiamenti nel corso di questi anni di studi, ricerche e pratiche didattiche riguardano:

- il numero delle lingue interessate: da coppie di lingue, come nel caso di *Galatea*, a più lingue romanze in contemporanea. *Eurom4*, che prevedeva già lo studio di quattro lingue in parallelo, si allarga a cinque (*Eurom5*, 2011), i progetti successivi si collocano poi tutti in una dimensione di comunicazione plurilingue;
- il passaggio da una prospettiva quasi unicamente ricettiva ad una interattiva;
- lo spostamento da un modello teorico ispirato prevalentemente a discipline linguistiche ad un altro che prende come riferimento un insieme di discipline iscritte nelle teorie dell'apprendimento di natura socio-costruttivista, con particolare attenzione ai processi di apprendimento cooperativo e basate sul modello della metodologia di progetto;
- lo sfruttamento degli sviluppi tecnologici (in particolare il Web 2.0), non solo per svolgere attività in intercomprensione di natura interattiva, ma anche per acquisire competenze informatiche all'interno della stessa didattica intercomprensiva;
- la necessità di integrare l'intercomprensione in una vera e propria politica linguistica aperta alla pluralità, attraverso forme di istituzionalizzazione e inserimento curriculare.

Questo numero di *EL.LE - Educazione Linguistica-Linguistica Educativa* riunisce ricerche e sperimentazioni condotte da un gruppo di ricercatori del partenariato *Miriadi*, in particolare alcuni dei ricercatori impegnati nella redazione di due quadri di riferimento per la didattica dell'intercomprensione e nella sperimentazione di questi strumenti didattici in contesti educativi istituzionali. Gli studi che presentiamo mostrano gli sviluppi delle ricerche effettuate successivamente alla durata contrattuale del progetto.

1 A questo proposito ci scusiamo con tutti i colleghi che hanno partecipato ad altri progetti che qui non abbiamo potuto citare per ragioni di spazio. Una lista dei progetti realizzati, aggiornata al 2016, può essere consultata su <http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme/References-Intercomprehension> (2019-10-18).

Come è possibile osservare, un fattore accomuna le ricerche, peraltro molto diversificate: l'esigenza di sperimentare una didattica dell'intercomprensione seguendo sentieri nuovi rispetto a quelli fino ad allora battuti. Dai livelli di competenza raggiunti dagli apprendenti, alle aree geografiche toccate e ai pubblici interessati, dagli obiettivi perseguiti alle attività comunicative coinvolte: gli autori, tutti esperti glottodidatti in intercomprensione, propongono nuovi modi di declinarne il concetto e la sua applicazione, sfruttando anche i suggerimenti nati dal lavoro di stesura dei quadri di riferimento durante e dopo il progetto *Miriadi*.

La prima parte del numero si apre con il contributo di Helena Araújo e Sá, Maddalena De Carlo e Ângela Espinha, che offrono una rassegna sistematica di studi empirici sulle dinamiche interattive in situazione di intercomprensione a distanza, al fine di identificare le abilità sviluppate in questo specifico contesto comunicativo, anche nella prospettiva di un inserimento curricolare dell'intercomprensione.

I due articoli successivi riportano i risultati di sperimentazioni riguardanti due aspetti ancora in corso di approfondimento negli studi sulla didattica dell'intercomprensione: il raggiungimento di livelli elevati di competenza e la loro progressione e la didattica dell'intercomprensione all'orale.

Grazie all'inserimento curricolare dell'intercomprensione presso il *Centre des Langues* dell'Università Lyon 2, Sandra Garbarino ripercorre le tappe attraversate nell'elaborazione di un corso pluriennale di formazione all'intercomprensione e di un syllabo con obiettivi e contenuti di apprendimento progressivamente più complessi. Marie-Christine Jamet, basandosi sul suo ambito di ricerca specifico, propone da parte sua una riflessione sulle possibili modalità di valutare la comprensione dell'orale in un approccio intercomprensivo che tenga conto delle specificità sia dell'approccio sia dell'attività comunicativa in sé.

Le autrici Helena Araújo e Sá, Silvia Melo-Pfeiffer et Yasmin Pishva ci accompagnano con i loro contributi in aree geografiche diverse da quelle della Romania ed esplorano le potenzialità dell'intercomprensione per la formazione dei docenti di lingue. Araújo e Sá e Melo-Pfeiffer analizzano le rappresentazioni relative all'intercomprensione da parte di un campione di insegnanti di lingue in formazione iniziale in Germania, in particolare per ciò che riguarda le potenzialità di questo approccio plurale sul piano acquisizionale, educativo, socio-affettivo e pedagogico-organizzativo all'interno del contesto scolastico.

Yasmin Pishva si interroga sul possibile apporto dell'intercomprensione all'insegnamento bi-plurilingue, a partire dalle osservazioni condotte nel corso di una esperienza di formazione di docenti di francese nelle scuole e nelle università bilingui nella regione dei Balcani.

Il contributo di Edith Cognigni, a partire da un'indagine empirica sui bisogni formativi condotta su un campione di docenti di italiano L2 in strutture di accoglienza per richiedenti asilo, propone una riflessione sul ruolo dei repertori linguistici dei migranti nella classe di italiano L2, in particolare l'inglese e alcune lingue romanze diffuse in contesto migratorio, per comprendere in che modo le lingue prossime e meno prossime all'italiano partecipano al processo di apprendimento/insegnamento della L2.

Chiude questa prima parte, il contributo di Raquel Hidalgo Downing che funge da testo di transizione con la seconda parte del numero. L'autrice infatti rende conto di una ricerca condotta con un gruppo di studenti di didattica delle lingue dell'Università Complutense di Madrid. All'interno di una riflessione epistemologica sull'efficacia di strumenti di formazione quali i quadri di riferimento, lo studio analizza la pertinenza del REFIC come strumento di auto-valutazione della competenza comunicativa e di apprendimento linguistico.

La seconda parte è interamente dedicata ai quadri di riferimento per la didattica dell'intercomprensione già citati di cui presentiamo qui una versione aggiornata.

Il REFIC (*Référentiel de compétences de communication pluri-lingue en intercompréhension*) e il REFDIC (*Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension*) sono il risultato del lavoro collaborativo di un gruppo di ricercatori² che nell'ambito del progetto *Miriadi* si sono dedicati all'elaborazione di due quadri di riferimento per le competenze in intercomprensione.³ Nel corso dei tre anni del progetto i partecipanti al gruppo di lavoro hanno scambiato in presenza e a distanza proposte, confronti, discussioni, riletture. Parallelamente, altre équipe di lavoro hanno utilizzato i due quadri di riferimento in diversi contesti di insegnamento e di formazione. Le loro considerazioni hanno costituito un'occasione di riflessione e lo stimolo per ulteriori cambiamenti. Grazie a questo dialogo continuo, i due testi non hanno mai smesso di subire modifiche grazie anche al supporto digitale offerto dalla piattaforma *Miriadi*, spazio di lavoro per tutti i partecipanti al progetto.

2 Per il REFIC: Maddalena De Carlo (Università di Cassino e del Lazio Meridionale), Mathilde Anquetil e Silvia Vecchi (Università di Macerata), Marie-Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia), per l'Italia; Eric Martin (Università Autonoma di Barcellona), Encarni Carasco Perea (Università di Barcellona), Raquel Hidalgo (Università Complutense di Madrid), per la Spagna; Yasmin Pishva e Fabrice Gilles (Università di Grenoble), per la Francia; Ana Isabel Andrade (Università di Aveiro), per il Portogallo. Per il REFDIC: Ana Isabel Andrade, Filomena Martins, Ana Sofia Pinho e Maria José Loureiro (Università di Aveiro), con la collaborazione di Maddalena De Carlo (Università di Cassino e del Lazio Meridionale) e Mathilde Anquetil (Università di Macerata).

3 Le versioni dei due documenti elaborate nel corso del progetto sono pubblicate su (<http://miriadi.net>, 2019-10-18).

Le versioni che pubblichiamo in questa sede costituiscono il punto di approdo del lavoro condotto da Ana Isabel Andrade, Mathilde Anquetil, Maddalena De Carlo, Filomena Martins e Ana Sofia Pinho nel corso degli anni che vanno dalla fine contrattuale del progetto (2015) ad oggi. Il REFIC in particolare ne risulta ampiamente modificato, ma teniamo a ricordare che il concepimento della sua struttura, delle parti che lo compongono, delle linee generali riguardanti la progressione degli apprendimenti sono nati tutti in quel laboratorio permanente che è stato il gruppo di lavoro all'interno del progetto *Miriadi*. Senza questa dinamica di elaborazione comune, il REFIC non sarebbe stato possibile, ringraziamo quindi tutti i colleghi che hanno partecipato al gruppo di lavoro iniziale e che continuiamo a considerare co-autori di questo documento, che peraltro ha avuto una eco importante nel campo della glottodidattica, così come il REFIDIC.⁴ Quest'ultimo, pur non avendo subito modifiche sostanziali rispetto alla prima versione del 2015, viene qui riproposto insieme ad uno studio condotto nel corso della formazione alla professione insegnante presso università portoghesi.

L'insieme dei contributi testimonia dell'ottima collaborazione internazionale scaturita dal lavoro comune durante e dopo i diversi progetti europei ai quali hanno partecipato gli autori. Lo scopo della pubblicazione è di proporre riflessioni, pratiche e strumenti utili per promuovere l'inserimento programmato e progressivo, della didattica dell'intercomprensione nei contesti educativi istituzionali.

Bibliografia

- Balboni, Paolo (2009). «Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza». *Jamet* 2009, 197-203.
- Benucci, Antonella (2006). «Les projects Ariadna et Minerva». *SYNERGIES-Italie, GERFLINT*, 2, 75-89. URL <https://search.proquest.com/docview/2062082293?accountid=17274> (2019-10-18).
- Benucci, Antonella; Grosso, Giulia (2015). *Plurilinguismo, contatto e superdiversità nel contesto penitenziario italiano*. Pisa: Pacini.
- Blanche-Benveniste, Claire (a cura di) (1997). *Eurom4 méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Candelier, Michel (éd.) (2007). *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz: CELV- Conseil de l'Europe.

⁴ A questo proposito ricordiamo che il REFIC è uno dei quadri di riferimento consultati per l'elaborazione del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (Council of Europe, 2018) e il REFIDIC è uno dei quadri di riferimento inseriti fra i 50 documenti selezionati per la formazione dei docenti di lingua nel progetto *Towards a Common European Framework of Reference for Language Teachers* (European Centre for Modern Languages, 2016-19).

- Cognigni, Edith; De Carlo, Maddalena (non pubblicato). «La formazione dei docenti di italiano L2 tra distanza e prossimità linguistica: il ruolo delle lingue ponte». XIV Simposio LESLLA (Università di Palermo, 4-6 ottobre 2018).
- Cortés Velásquez, Diego (2015). *L'intercomprensione orale: ricerca e proposte didattiche*. Firenze: Le Lettere.
- Dabène, Louise (1996). «Pour une contrastivité 'revisitée'». *Études de Linguistique Appliquée*, 104, 393-400.
- De Carlo, Maddalena (a cura di) (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts editore.
- Degache, Christian (2006). *Didactique du plurilinguisme Travaux sur l'intercomprension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du Langage, Université Stendhal – Grenoble III, sous la direction de Jacqueline Billiez. URL <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02122652> (2019-10-18).
- Jamet, Marie-Christine (2007). *À l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercomprension des langues romanes*. Tübingen: Gunter NarrVerlag.
- Jamet, Marie-Christine (a cura di) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia: Le Bricole.
- Jamet, Marie-Christine (2010). «L'intercomprension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa?». *Publifarum*, 11. URL http://publifarum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=144 (2019-10-18).

Ricerche e sperimentazioni in didattica dell'intercomprensione

Para uma caracterização da investigação em Didática sobre as interações plurilingues em contexto de intercompreensão à distância

María Helena Araújo e Sá
Universidade de Aveiro, Portugal

Maddalena De Carlo
Università di Cassino e del Lazio Meridionale, Italia

Ângela Espinha
Universidade de Aveiro, Portugal

Abstract Intercomprehension (IC) is based on the ability of the subject, in plurilingual and intercultural communication, to understand the language(s) of Others and to be understood in their language(s). Virtual mobility has motivated a set of studies on virtual interactive IC which we aim to analyse in order to identify the competences developed in this context of communication. We conducted a literature review with a systematic approach of 30 studies which shows that participants develop plurilingual and intercultural competences, as well as general ones. Besides, the dispersion between theoretical frameworks and methodological instruments makes it difficult to build a coherent body of knowledge.

Keywords Virtual plurilingual interaction. Intercomprehension. Analysis of interactions. Systematic literature review. Language education.

Resumo 1 Introdução. – 2 Contextualização da temática: a intercompreensão interativa. – 3 Metodologia. – 4 Resultados. – 5 Considerações finais.



Peer review

Submitted	2019-01-10
Accepted	2019-06-15
Published	2019-12-16

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Araújo e Sá, M. Helena; De Carlo, Maddalena; Espinha, Ângela (2019). "Para uma caracterização da investigação em Didática sobre as interações plurilingues em contexto de intercompreensão à distância". *EL.LE*, 8(1), monogr. no., 17-38.

1 Introdução

Neste estudo, o conceito de intercompreensão (IC) é apresentado enquanto uma forma de comunicação plurilíngue que implica um duplo esforço dos interlocutores: não só, compreender as línguas do Outro, mas também fazer-se compreender na(s) língua(s) que conhece. Reconhecendo a relevância do espaço da intercompreensão plurilíngue virtual como potenciador da aquisição de competências plurilíngues e interculturais, são já muitos os estudos em Didática de Línguas (DL) sobre a análise de interações com diferentes objetivos e enfoques, que importa sistematizar (Araújo e Sá 2011, para uma revisão).

A investigação em Educação, em particular em DL, não tem tradição de recorrer à revisão sistemática como forma de argumentar e fundamentar o valor dos seus conceitos e propostas, «or in other words to provide evidence about ‘what works’» (Evans, Benefield 2001, 538), o que dificulta a rentabilidade e sustentabilidade da evidência científica no sentido de contribuir para a qualidade das práticas de educação. O processo de revisão sistemática da literatura deve ser científico, replicável e transparente, procurando minimizar a influência das convicções do investigador (Faria 2016). A opção por este formato de revisão deve ter em conta os requisitos que lhe são inerentes: (i) a pesquisa deve ser orientada por um propósito e uma questão de investigação definidos de forma explícita e clara, (ii) deve ser feita uma pesquisa exaustiva de todos os estudos publicados e não publicados, (iii) todo o processo e decisões tomadas pelo investigador devem ser documentados em detalhe, (iv) devem ser definidos critérios de inclusão e de exclusão, (v) deve haver a preocupação de avaliar a qualidade dos estudos incluídos na revisão, (vi) espera-se que a revisão seja feita por mais do que um investigador (Bryman 2012; Evans, Benefield 2001; Jesson, Matheson, Lacey 2011). A definição de um plano ou protocolo de revisão surge também como um requisito importante. Esse plano pode ser constituído por diferentes passos, mais ou menos detalhados, como proposto pelos manuais de investigação: para Bryman (2012) são quatro passos, para Faria (2016) são oito e para Jesson, Matheson e Lacey (2011) são seis.

Neste trabalho, que se inspira nos princípios e requisitos da revisão sistemática da literatura, serão analisados estudos empíricos que tomam como objeto interações plurilíngues virtuais curricularmente contextualizadas, com o objetivo de compreender como têm vindo a ser analisadas estas interações e que vantagens lhes são apontadas quanto ao seu contributo para o desenvolvimento das competências de linguagem dos sujeitos. A finalidade do estudo é dupla: por um lado, evidenciar o contributo que pode dar uma abordagem sistemática da revisão de literatura para o projeto disciplinar da DL; e, por outro, sistematizar conhecimento didático que possa concorrer para o

reconhecimento das potencialidades da intercompreensão interativa à distância para a educação em línguas.

Após uma breve contextualização da temática, passaremos a uma descrição detalhada dos procedimentos adotados para seleção, recolha e análise dos estudos empíricos que constituem o *corpus*. Apresentar-se-ão, em seguida, alguns resultados e considerações finais, onde se incluirão as limitações do estudo e as perspetivas para o futuro.

2 Contextualização da temática: a intercompreensão interativa

Desde o *Reference Study* (Doyé 2005), o conceito de IC fez um intenso percurso em DL e há vários indicadores que o comprovam, tais como publicações, projetos financiados, redes internacionais, programas de formação de formadores, MOOCs, plataformas, bem como o apoio da União Europeia e de agências nacionais e internacionais de política linguística (Araújo e Sá 2011, 2013). Nestas dinâmicas, a IC revela-se um conceito complexo, com diferentes gerações (Capucho 2008), escolas e eixos em tensão (Araújo e Sá 2013), o que, por um lado, contribui para a sua riqueza, mas, por outro, torna mais difícil uma compreensão imediata do potencial das abordagens didáticas que nele se enfocam.

As políticas linguísticas educativas que atualmente regulam os discursos e práticas nacionais e internacionais nesta área, de que o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, designadamente na sua mais recente revisão (2017) é o corolário, sublinham a necessária valorização dos processos de construção dos repertórios verbais dos atores sociais, enfatizando abordagens parciais e dissociadas de diferentes competências em diferentes línguas, ao invés de elevados níveis de proficiência em apenas uma ou duas línguas e em todas as competências simultaneamente (Conseil de l'Europe 2017). A IC surge alinhada com estas políticas, relacionando o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais e promovendo um discurso com acentuada carga ética, onde circulam conceitos com valor ideológico tais como cidadania, desenvolvimento sustentável, equidade linguística, justiça e coesão social.

Retomando os principais paradigmas investigativos na área, podemos agrupar em dois tipos os estudos em IC (ver, por exemplo, a organização das tarefas do projeto EVAL-IC - *Évaluation des compétences en intercompréhension: réception et interactions plurilingues*¹): por um lado, a IC recetiva, que se centra sobre a leitura e a compreensão, e,

¹ Trata-se de um projeto europeu de tipo Erasmus+, que decorre entre 2016 e 2019, com coordenação de Christian Ollivier da Université de la Réunion, contando com 12

por outro, a IC interativa, que se foca na interação, no nosso caso, naquela que ocorre em plataformas de aprendizagem colaborativa online. A evolução das tecnologias de comunicação (síncronas e assíncronas) enquanto novas oportunidades para práticas pedagógicas de cariz colaborativo e interativo, torna possível colocar a interação no centro do processo de formação. Estamos, neste quadro, perante uma perspetiva dialógica da IC que coloca o foco na interação entre atores sociais que vivem em diferentes línguas e culturas e que se debruça sobre atividades de linguagem autênticas, situadas e negociadas, capazes de promover a mobilização e o desenvolvimento das competências plurilingues e interculturais dos mesmos. Quando se trata de interação plurilingue e intercultural, os sistemas semióticos das línguas tocam-se e cruzam-se estrategicamente, concorrendo para o sucesso da comunicação e o desenvolvimento da competência comunicativa, que se caracteriza por ser uma competência plural e complexa, na qual as línguas se correlacionam e interagem, que engloba todo o repertório linguístico e cultural do sujeito (De Carlo, Anquetil 2011) e para a qual contribuem todos os seus conhecimentos e experiências verbais.

Apesar da sua vitalidade e crescente presença no discurso e recomendações políticas, a IC tem reduzida operacionalização em contexto educativo, devido, em particular, à ausência de um referencial de competências adequado a esse contexto (De Carlo 2013). Este mesmo facto é, aliás, apontado como uma lacuna na investigação e motivou o acima referido projeto EVAL-IC, em curso desde dezembro de 2016. Foi também neste quadro que surgiu, no âmbito de um dos lotes de trabalho do projeto MIRIADI – *Mutualização-Inovação por uma Rede de Intercompreensão à distância*, o *Referencial de competências de comunicação plurilingue em intercompreensão* (REFIC) (De Carlo 2015, com revisão atualizada neste número).

Este estudo procura contribuir para o conhecimento na área da IC interativa, potenciando o seu valor educativo, através da caracterização da investigação realizada.

3 Metodologia

A opção por uma abordagem sistemática da revisão de literatura prende-se com duas ordens de razões já acima aludidas: por um lado, por ser mais estruturada, sistemática e transparente, por outro lado, por nos permitir não só conhecer o que já se sabe na nossa área de interesse, mas também situar a nossa investigação no campo e justificar a sua relevância.

instituições de Ensino Superior parceiras. Mais informação sobre o projeto poderá ser encontrada em <http://evalic.eu/> (2019-09-09).

A realização de uma abordagem desta índole implica respeitar determinados procedimentos (ver acima). Segundo Bryman (2012), este processo segue essencialmente quatro passos.

O primeiro passo é definir o objetivo e foco da revisão. Enquadrando-se este trabalho em DL, serão analisados estudos empíricos que se debruçam sobre interações plurilingues virtuais em IC em contexto de inserção curricular, com vista a sistematizar as competências mobilizadas e desenvolvidas neste contexto de intercomunicação que são apontadas nos resultados. A definição do objetivo e do foco permitiu-nos tomar decisões relativamente ao tipo de textos a procurar e às palavras-chave a utilizar.

Procurar estudos relevantes para dar resposta ao objetivo definido é o segundo passo. Para a constituição do *corpus* recorreu-se a diferentes bases de dados e agregadores (*B-on*, *Scopus*, *Eric*, *Google Scholar*) e a listas de bibliografia relevante encontradas nos artigos que foram sendo selecionados. As palavras-chave utilizadas na pesquisa foram *intercompreensão*, *interação* e *competências* em diferentes línguas (Português, Francês, Inglês, Espanhol e Italiano) e com diferentes combinações. Para a realização desta revisão decidimos considerar apenas estudos empíricos em três formatos diferentes: artigos em revistas científicas, capítulos de livros e atas de congressos com revisão por pares ². Com recurso à leitura dos títulos e dos resumos dos textos (primeira leitura) constituiu-se uma lista de 65 itens. Na segunda leitura incluiu-se as secções ‘introdução’ e ‘metodologia’ dos estudos, sendo aplicados os critérios de inclusão e de exclusão que se apresentam na tabela 1.

² Importa neste ponto reconhecer que não seguimos exatamente os procedimentos preconizados na revisão sistemática da literatura, já que ela exige a pesquisa exaustiva e a garantia da integração de ‘todos’ os textos disponíveis (Evans, Benefield 2001; Jesson, Matheson, Lacey 2011).

Tabela 1 Critérios de inclusão e exclusão dos estudos

Tipo de critério	Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Tipo de estudo	Estudos empíricos	Textos teóricos, revisões de literatura, resenhas críticas
Participantes	Alunos	Professores, investigadores, trabalhadores de empresas, cidadãos em geral
Contexto de implementação	Formal (em inserção curricular)	Informal
Formato interacional	À distância	Presencial e misto
Objeto de estudo	Interações exo-plurilingues	Programas ou sessões de formação; interações exo-monolinguas ou exo-bilingues

Nesta fase procedeu-se, ainda, ao preenchimento de uma tabela com alguns dados dos estudos: ano de publicação, língua, tipo de texto, tipo de estudo (empírico com análise de interações), contexto, público-alvo, formato interacional (interações presenciais, mistas ou à distância).

Para dar cumprimento ao terceiro passo - avaliar a qualidade dos textos incluídos - fez-se a leitura integral dos estudos (terceira leitura). Seguindo a sugestão de Jesson, Matheson e Lacey (2011), decidimos recorrer a um instrumento de avaliação da qualidade de estudos qualitativos validado e disponibilizado online - *Critical Appraisal Skills Programme (CASP)*³ -, adaptando-o às características do nosso estudo. O instrumento original é constituído por 10 questões que reduzimos para 8. Assim, após a leitura integral de cada texto, respondemos às seguintes questões:

1. Os objetivos de investigação são apresentados de forma clara?
2. A metodologia qualitativa adequa-se aos objetivos do estudo?
3. O desenho de investigação adequa-se aos objetivos do estudo?
4. O processo de recolha e seleção dos dados é apresentado de forma clara?
5. As questões éticas foram tomadas em consideração?
6. A análise dos dados foi apresentada de forma clara e rigorosa?
7. Os resultados são apresentados de forma clara e explícita?
8. O estudo apresenta dados relevantes?

O instrumento propõe três hipóteses de resposta para cada questão: *sim, não, não consigo avaliar*. Definimos que a resposta 'sim' às duas primeiras questões era essencial para o estudo em análise ser incluído na revisão. Relativamente às outras questões, definimos que

³ http://media.wix.com/ugd/dded87_29c5b002d99342f788c6ac670e49f274.pdf (2019-09-09).

apenas uma resposta ‘não’ seria admitida e que estudos com mais de três respostas ‘não consigo avaliar’ também não seriam incluídos.

Feita esta análise, passou-se ao quarto passo – analisar cada estudo e sintetizar os resultados. Assim, partimos para a análise com um *corpus* constituído por 30 textos (Apêndice). Para cada artigo foi elaborada uma ficha de leitura. Os resultados da análise foram inseridos no software de análise qualitativa webQDA.

4 Resultados

Respeitando o plano de revisão que definimos, concentramo-nos agora na análise dos resultados e das conclusões dos estudos seleccionados, com vista a sistematizar as competências mobilizadas e desenvolvidas num contexto de IC à distância e curricularmente integrada evidenciadas pela investigação.

4.1 Bilhete de identidade do *corpus*

Numa primeira fase, importa compreender que tipo de textos vão ser analisados. O *corpus* em anexo permite verificar que os textos se dividem entre artigos em revistas científicas (13)⁴ e capítulos de livro (13), havendo apenas 4 artigos em atas de encontros científicos. Relativamente à língua de publicação, existe uma evidente predominância do Francês (13), o que não surpreende tendo em conta que a comunidade de investigadores em IC é amplamente francófona.⁵ Realça-se também que as restantes línguas de publicação são românicas (Português (4), Italiano (2), Espanhol (3)), o que está relacionado com uma corrente de investigação forte em IC sobre línguas vizinhas, com exceção do Inglês (8), facto que poderá indiciar a intenção de conferir maior abrangência em termos do público a que chegam estes estudos ou ainda estar ligado com os critérios de avaliação das carreiras dos autores dos textos (sabendo-se que as revistas de maior indexação, logo, as mais cotadas, são quase totalmente anglófonas).

No que diz respeito ao ano de publicação dos textos, verificamos alguns marcos importantes, que nos parecem acompanhar o desenvolvimento do projeto *Galanet*, que marcou o início da investigação em IC interativa à distância [gráf. 1].

4 No texto serão incluídos os números de ocorrências entre parêntesis.

5 Melo-Pfeifer, Sílvia (2018). *Is it just “black” or “white”? Multilingual research practices seen by an international research team*. Comunicação apresentada na Second International Conference on Sociolinguistic, Budapeste, 6-8 setembro.

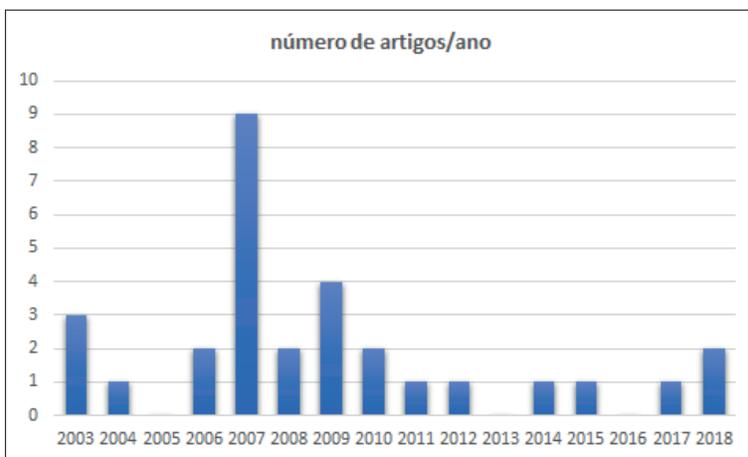


Gráfico 1 Ano de publicação do corpus

Assim, os textos publicados em 2003 (3) e 2004 (1) prendem-se com sessões prévias e de testagem da plataforma *Galanet* (*Protosession* e *Canosession*). Os textos publicados em 2007 (9) coincidem com o final do projeto e com o lançamento da respetiva plataforma. Os textos publicados em 2009 (4) prendem-se com a edição do livro *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (Araújo e Sá, Hidalgo Downing, Melo-Pfeifer, Séré, Vela Delfa 2009), um marco importante para esta área de investigação. As restantes datas apresentam um número de ocorrências pouco significativo mas importa referir que em 2017 (1) e 2018 (2) foram publicados novos textos que recorrem às interações das sessões de formação em *Galanet*, apesar de a plataforma ter migrado para a plataforma *Miradi* em 2015. Relativamente às revistas em que os artigos são publicados, a *LIDIL* destaca-se com 4 ocorrências,⁶ o que se justifica pelo facto de ser uma revista editada pela instituição que esteve na génese e coordenou o projeto *Galanet* (Universidade de Grenoble), com realce para o nº 36 (2007), com o tema «Échanges exolingües via internet et appropriation des langues-cultures».

⁶ As restantes revistas de publicação são: *Alsic - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* (2006); *Language Awareness* (2007); *Journal of Multicultural Discourses* (2008); *Language and Intercultural Communication* (2010); *Lenguaje* (2011); *International Journal of Multilingualism* (2014); *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (2015); *Revista Portuguesa de Educação* (2017); *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (2018).



Figura 1 Palavras-chave do corpus

Na nuvem de palavras abaixo [fig. 1] encontram-se as palavras-chave referidas nos únicos 12 textos que contêm essa informação.⁷

Esta representação permite verificar que as palavras-chave dos 12 estudos são diversas e algo dispersas, apontando para um campo conceptual que importaria observar com maior detalhe. Em termos gerais, verificamos que elas se referem a diferentes dimensões de trabalho nos textos em análise, tais como os quadros teóricos de referência, a abordagem adotada, os dados recolhidos, os conceitos heurísticos, o foco dos resultados ou até as conclusões. O conceito de *interação/comunicação* é o mais frequente (9). Esta interação pode especificar-se por associação a diferentes adjetivos, nomeadamente plurilingue, multilingue, exolingue e à distância/online. A este conceito poderia associar-se ainda o de *chat* (5). O conceito de *intercompreensão* surge também com alguma frequência (6), mas não recebe destaque em todos os textos, ainda que esta seja a abordagem seguida em todos eles. O conceito de *competência* merece também alguma atenção, sendo que cada um dos 6 textos que o referem o associa a atributos diferentes, nomeadamente: *intercultural communicative competence* (2); *plurilingual competence*; *compétence interculturelle*; *strategic competence*.

⁷ Importa explicar aqui que, de modo a visibilizar a representatividade de alguns conceitos recorrentes mas associados a qualificadores distintos (ex: dimensão intercultural; competência intercultural), isolámos as palavras que o compõem (ex: intercultural). Para além disso, considerámos as palavras em português por ser a língua em que o artigo foi escrito.

4.2 A dimensão metodológica dos textos

Os objetivos e/ou questões de investigação são os elementos que norteiam as opções metodológicas e mesmo teóricas de um estudo empírico, pelo que começaremos pela análise dos mesmos.

Analisando os objetivos dos diferentes estudos, podemos definir quatro grandes categorias no que diz respeito ao foco de análise:

1. As potencialidades e constrangimentos do meio de comunicação (interação plurilíngue à distância) para a DL (14);
2. A IC na relação com a mobilização (pré) e com o desenvolvimento (pós) de conhecimentos e competências (9);
3. As imagens das línguas como elemento facilitador ou dificultador da IC (6);
4. A dimensão intercultural na interação plurilíngue (1).

No que diz respeito ao primeiro grupo de objetivos, estes encontram-se em dois níveis diferentes, por um lado a influência que o meio de comunicação poderá ter na apropriação das línguas, por outro lado a análise de alguns comportamentos linguísticos próprios de uma situação de interação plurilíngue virtual. Exemplificando, e começando pelo primeiro nível, verificamos que o interesse de alguns investigadores se centra no estudo das características do meio de comunicação: «d'une part, établir les traits structuraux et interactionnels caractérisant ce type d'interactions et, d'autre part, préciser l'influence du moyen de communication et du contexte pédagogique dans le type de langage employé» (Álvarez Martínez 2007b, 1); «we will reflect upon the utility of such an approach in the contemporary foreign language education landscape» (Melo-Pfeifer 2015, 101); «se intentará mostrar cómo las distintas categorías de objetivos y destrezas interculturales identificados por el Marco común de referencia para las lenguas» (Conselho da Europa 2001); «pueden plasmarse en un entorno virtual de aprendizaje plurilingüe en Internet» (Degache 2006, 1021). Por sua vez, a outros investigadores interessa analisar comportamentos linguísticos e culturais específicos do contexto de comunicação: «nous nous proposons d'étudier les stratégies de politesse dans les interactions synchrones en ligne (*chats* ou *clavardages*) présentes sur Galanet» (Álvarez Martínez, Devilla 2009, 178); «propone di analizzare la gestione dei conflitti nella specificità di una comunicazione a distanza, tutorata e sotto contratto pedagogico» (Carpi, De Carlo 2009, 154).

O segundo grupo de objetivos surge diretamente relacionado com o conceito de IC, nomeadamente as suas potencialidades na relação com a mobilização dos repertórios plurilíngue e intercultural e com as competências desenvolvidas para se chegar a ela: «per capire, da una parte, la dinamica di tali repertori (circolazione degli affetti delle motivazioni e delle rappresentazioni, delle lingue e degli altri co-

dici di comunicazione) e dall'altra, il potenziale di queste interazioni in termini di sviluppo cognitivo e linguistico» (Araújo e Sá, De Carlo, Melo-Pfeifer 2007, 287); «dans le cadre des sessions d'intercompréhension plurilingue sur la plateforme Galanet, à quels moments du scénario, sous quelles formes et avec quelles caractéristiques et finalités, la dimension interculturelle est-elle mobilisée dans l'interaction?» (Degache, López Alonso, Séré 2007, 1).

Alguns investigadores decidiram focar-se nas imagens das línguas como elemento facilitador ou dificultador da IC: «nous analyserons la dynamique des images dans les échanges interculturels plurilingues, en essayant de dégager leur rôle en tant que leviers ou barrières pour l'intercompréhension» (Araújo e Sá, Ceberio, Melo 2007, 2); «analisaremos episódios e sequências interacionais em que se manifestam e são negociados representações e estereótipos na comunicação plurilingue em *chat*, potenciando ou travando a intercompreensão entre interlocutores romanófonos» (Melo-Pfeifer, Araújo e Sá 2017, 113).

Tendo em conta que o objeto de estudo destes textos são as interações plurilingues virtuais em IC, os investigadores fizeram referência, nos seus textos, às plataformas de interação que foram utilizadas. Nos 30 estudos do *corpus*, a plataforma *Galanet* foi utilizada em 28 deles. Apenas dois recorreram a outras plataformas, nomeadamente a *Tridem* e a *WebCT platform*.

Nos estudos em que a plataforma *Galanet* foi utilizada, os investigadores fazem ainda referência às sessões de formação em que se inserem as interações recolhidas. Importa referir que entre 2003 (ano em que a plataforma foi lançada) e 2015 (ano em que migrou para a plataforma *Miriadi*) foram realizadas 78 sessões, com diferentes objetivos e públicos, todas elas com características bem definidas em termos de abertura, tipologia de cenários, ambiente didático, trabalho desenvolvido e tarefa final (Frontini, Garbarino 2014). A tabela 2 mostra as sessões escolhidas pelos investigadores nos estudos em análise e o número de trabalhos que recorre a cada uma delas (note-se que poderá haver estudos que analisam mais do que uma sessão).

Tabela 2 Sessões da plataforma *Galanet* analisadas

Nome/ano da sessão	N. estudos
Protosession/2003	3
Canosession (fev-mai 2004)/2004	16
Sessione ottobre-novembre 2004/2004	2
Verba Rebus (fev-mai 2005)/2005	2
Idee a confronto (ott-dic 2005)/2005	1
L'art du dialogue (fev-mai 2006)/2006	3
Para cada frontera hay un Puente (oct-dic 2006)/2006	1
Visión panorâmica (jan-jun 2007)/2007	1
Entre Línguas e Culturas (fev-mai 2007)/2007	1
Outono aí primavera aqui (sep-dec 2007)/2007	2
Costruttori di ponti (ott-dec 2008)/2008	1

Assim, das 78 sessões realizadas em *Galanet*, apenas 12 foram analisadas do ponto de vista da interação. Podemos, ainda, verificar que uma das sessões se destaca das restantes (*Canosession*, 16 estudos), o que se poderá dever ao facto de muitos investigadores terem nela participado e, por conseguinte, terem grande familiaridade com os dados, ou ainda ao seu papel crucial no ensaio e consecutivo desenvolvimento do cenário *Galanet*.

Relativamente aos participantes destas sessões, a quase totalidade dos estudos analisa interações entre alunos do Ensino Superior. Apenas um trabalho, que inclui interações de diferentes sessões, analisa interações também entre alunos do Ensino Secundário.

No que diz respeito ao tipo de interações analisadas, verificamos que a maioria dos estudos se foca nas interações síncronas - *chats* (23 estudos). Uma reduzida parte dos estudos inclui interações síncronas e assíncronas (Araújo e Sá, De Carlo, Melo-Pfeifer 2010; Arismendi 2011; Carpi, De Carlo 2009; Degache 2006; Degache, López Alonso, Séré 2007) e apenas dois estudos (Degache, Tea 2003; Quintin, Masperi 2006) se foca apenas nas assíncronas. Quando enunciam os critérios que os levaram a selecionar os dados, alguns investigadores também justificam a opção por *chat* ou fórum de discussão. As interações síncronas parecem estar associadas com mensagens espontâneas e curtas, num continuum oral-escrito; já as interações assíncronas relacionam-se com mensagens deliberadas, pensadas e mais longas. Aqui interessa-nos, ainda, compreender como os investigadores selecionam os dados a analisar. O processo parece ser consonântico nos diferentes estudos: impressão e várias leituras do *corpus*, sendo que se poderá começar por uma leitura extensiva seguindo o «príncipe de balayage» (Atifi, Gauducheau, Marcoccia 2005), no sentido de identificar, delimitar e recortar sequências ou episódios relevantes e representativos dos objetivos definidos para o estudo.

Ainda do ponto de vista metodológico, importa verificar que informação os investigadores incluem nos seus estudos relativamente à análise dos dados. Alguns estudos (9) não fazem referência a este aspeto. Dos restantes, a maioria (15) concentra a análise em categorias temáticas, em alguns casos pré-definidas com base em modelos já apresentados e noutros casos categorias que emergem dos dados. Apenas uma pequena parte dos estudos (6) assume deliberadamente uma ou mais metodologias de análise de dados, nomeadamente análise conversacional (Álvarez Martínez 2007a; Araújo e Sá, De Carlo, Melo-Pfeifer 2010; Degache, López Alonso, Séré 2007; Melo-Pfeifer 2014; Melo-Pfeifer, Araújo e Sá 2018), análise (crítica) do discurso (Álvarez Martínez 2007a; Araújo e Sá, De Carlo, Melo-Pfeifer 2010; Melo-Pfeifer 2014), análise interacional (Araújo e Sá, Melo 2007a).

4.3 As competências mobilizadas e desenvolvidas

A análise dos resultados e das conclusões dos estudos selecionados permite verificar que a mobilização e desenvolvimento de competências nas interações plurilíngues virtuais em IC, em fóruns de discussão e *chats*, acontecem em dois grandes momentos: (i) o antes da intervenção efetiva ou da tomada de palavra (*compreender para interagir*), e (ii) o durante (*participar numa interação plurilíngue*). Estes dois momentos foco dos estudos correspondem às duas macro-categorias definidas pelo REFIC na dimensão «Interaction plurilingue et interculturel», cuja designação aqui retomamos.

No que diz respeito ao primeiro (*compreender para interagir*), os estudos mostram que as plataformas de aprendizagem colaborativa online configuram-se como um contexto de intercomunicação que apresenta características próprias que importa conhecer desde logo de forma a ativar uma modalidade de comunicação adequada. Segundo Araújo e Sá e Melo (2003a), trata-se de um contexto marcado pela opacidade identitária e contextual, em que se esbatem elementos como, por um lado, a idade, o sexo ou o estado de espírito do interlocutor, e, por outro, o tom, o ritmo ou a cadência do discurso. Nos fóruns e *chats* plurilíngues, as intervenções são habitualmente breves, o número de intervenientes é variável, bem como a sua localização temporal e geográfica, a mudança de tema é constante e a organização textual parece, à superfície, incoerente. Nestas interações virtuais, a linguagem situa-se entre o registo escrito e o registo oral e o uso da língua apresenta-se como deliberadamente criativo, atrativo, informal, económico, flexível e lúdico, tendo em conta as características dos participantes (alunos que, para além da língua materna, estudam uma língua estrangeira, ambas românicas na maioria dos estudos). Procurando compensar a ausência de elementos enquadramentos da interação presencial (postura, gestos, olhar), as intera-

ções virtuais contam com outros suportes semióticos ao processo interativo e à expressão da emoção: símbolos, *smileys*, maiúsculas, interjeições, repetições, interrogações, abreviaturas, entre outros.

Entre as especificidades que marcam este contexto interacional, alguns dos estudos do *corpus* debruçam-se sobre os comportamentos estratégicos dos sujeitos. Exemplificando, segundo Álvarez Martínez (2007b), a intercomunicação à distância permite prever uma série de estratégias reguladoras do turno de palavra (como «l'adressivité», «les marqueurs de contact», «les interrogatives interpellatives», «les connecteurs pragmatiques») e da compreensibilidade do que é dito a cada momento («sollicitations», «facilitation», «reformulation paraphrastique», «réparation») (Álvarez Martínez 2007b). Em termos da mobilização dos recursos comunicativos, na comunicação plurilíngue em IC, cada interlocutor usa a sua língua materna ou outra que domine e esforça-se por compreender a(s) língua(s) do outro e por fazer-se compreender na sua. Para o uso adequado destes recursos, é importante que os participantes tenham consciência do contexto comunicativo, nomeadamente no que diz respeito às competências assimétricas em diferentes línguas, às distâncias e proximidades entre línguas e culturas (Araújo e Sá, Melo 2007a) e às imagens das línguas, das culturas, da comunicação plurilíngue e da IC que acabam por ser muitas vezes objeto de negociação (Cruz 2008; Melo, Araújo e Sá 2004). Em síntese, os estudos mostram que saber identificar e caracterizar este contexto de interação nos seus múltiplos ingredientes é essencial para comunicar eficazmente e essa compreensão está indelevelmente ligada com a consciência metacomunicativa dos sujeitos, contribuindo para o seu desenvolvimento.

No que diz respeito ao segundo momento (*participar numa interação plurilíngue*), os resultados dos estudos demonstram que é comum surgirem problemas de compreensão em contexto de fórum ou *chat* plurilíngue, no entanto esses problemas parecem não ser encarados como barreiras à comunicação plurilíngue, mas sim como uma motivação para fazer avançar o processo de interação (Araújo e Sá, Melo 2003b). Nestes casos, volta a verificar-se a mobilização de todo o repertório linguístico dos intervenientes de modo a estabelecer a IC (Araújo e Sá, Melo 2007a) e é importante que estes compreendam que a gestão do plurilinguismo depende desta compreensão cruzada, evitando o recurso a uma língua franca (Vela Delfa 2009). A promoção da equidade entre as línguas na comunicação e o sentimento de pertença a um ambiente comunicativo comum são características essenciais da abordagem intercompreensiva e conferem-lhe uma dimensão política, em que o plurilinguismo é encarado como um valor e uma preocupação social (Araújo e Sá, Melo 2007a). Para além desta dimensão política, os estudos destacam também a importância que a dimensão socio-afetiva tem na comunicação. Esta dimensão pressupõe uma atitude de abertura e aceitação das línguas e das cultu-

ras e poderá conduzir a uma melhor compreensão do papel que cada um assume na gestão da diversidade linguística e cultural (Araújo e Sá, Melo 2007a).

Alguns dos estudos focam-se em episódios de interação marcados pela gestão de mal-entendidos e por dificuldade na compreensão (Araújo e Sá, Melo 2003b; Araújo e Sá, Melo 2007a; Melo 2007; Vela Delfa 2009). Vela Delfa (2009) aponta para estratégias de prevenção do mal-entendido que pressupõem a meta-reflexão e a negociação e mediação linguísticas. Os problemas que surgem estão normalmente relacionados com questões de opacidade do vocabulário ou com as características da comunicação em *chat*. Nestes casos, os estudos demonstram que, muitas vezes, os participantes pedem ajuda. No caso dos problemas de compreensão, verifica-se que o próprio pedido de ajuda na tentativa de resolução do problema poderá permitir o desenvolvimento da competência plurilingue e do conhecimento sobre as línguas, já que os intervenientes recorrem por vezes à língua de referência, outras vezes à língua objeto e outras ainda a diferentes línguas que fazem parte do seu repertório (Melo 2007), seja para verificar se compreenderam adequadamente, seja para pedir mais esclarecimentos. Quem responde ao pedido de ajuda parece estar também a desenvolver a sua competência plurilingue e, mais especificamente, a competência metalinguística, recorrendo muitas vezes a estratégias como a paráfrase, a reformulação, a simplificação, a substituição lexical, a comparação ou a tradução, o que implica conhecimentos em diferentes línguas e sobre o seu funcionamento (Araújo e Sá, Melo 2003b). As línguas tornam-se, assim, nestas interações, objetos de comunicação, objetos de aprendizagem, objetos culturais e afetivos e, muitas vezes, também, objetos de observação e análise (Cruz 2008).

Vários dos estudos incluídos nesta revisão focam-se no desenvolvimento da competência intercultural (Araújo e Sá, Melo 2003b; Araújo e Sá, Melo-Pfeifer 2009; Arismendi 2011; Degache, López Alonso, Séré 2007; Melo, Araújo e Sá 2004). Os resultados destes trabalhos apontam para o potencial intercultural das plataformas de aprendizagem colaborativa online já que elas permitem criar laços, favorecem a abertura ao outro e o enriquecimento mútuo, o que é visível tanto nas interações como nos trabalhos desenvolvidos pelos participantes. Segundo Arismendi (2011), estas plataformas propiciam não só o conhecimento do Outro, mas também permitem alargar o conhecimento sobre si mesmo e sobre a sua própria cultura, o que constitui um ponto de partida para um trabalho intercultural. Parece haver, por parte dos participantes, um desejo de conhecer outras culturas e de se dar a conhecer, procurando também a aceitação da sua própria cultura pelo Outro, o que vem novamente comprovar um maior auto e hétero conhecimento (Melo, Araújo e Sá 2004).

A competência intercultural parece surgir de forma implícita, tanto na prevenção de situações de conflito, como no centro do próprio

conflito. Segundo Araújo e Sá e Melo-Pfeifer (2009), o reduzido número de situações de conflito pode indicar a mobilização da dimensão intercultural pelos sujeitos, procurando evitar a emergência de estereótipos ou de preconceitos. Por sua vez, ainda que não seja comum, também estão registadas situações de conflito que tiveram origem em rivalidades relacionadas com questões históricas, desportivas (futebol) ou o grau de compreensão ou incompreensão de certas línguas. Ainda assim, a IC é vista como essencial na gestão eficaz da comunicação e dos próprios conflitos, pois faz emergir a competência de mediação intercultural (Vela Delfa 2009).

Embora as interações plurilingues virtuais favoreçam, segundo os nossos estudos, a consciência intercultural num espaço de interrogação sobre atitudes e valores da sua cultura em contraste com a dos outros, situamo-nos a um nível de diálogo intercultural básico, não havendo evidências da promoção da co-culturalidade (Arsimendi 2011; Degache, López Alonso, Séré 2007), o que parece apontar para algumas restrições na mobilização das várias dimensões da competência intercultural num encontro virtual.

No Quadro 1 apresenta-se uma síntese dos resultados descritos, com indicação das categorias do REFIC na dimensão «Interaction plurilingue et interculturel» que encontram maior expressividade nos textos analisados.

Quadro 1 As categorias do REFIG na dimensão «Interaction plurilingue et interculturelle» e a sua representatividade nos textos

V. L'INTERACTION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE	
5.1. Comprendre pour interagir	5.2. Savoir participer à une interaction plurilingue
5.1.1 Savoir identifier les types et contextes de l'interaction pour activer une modalité de communication adéquate Objetivos: definir os traços estruturais deste tipo de comunicação (opacidade identitária e contextual, intervenções breves, interlocutores variáveis, mudança de tema constante, linguagem atrativa, informal e flexível, recusa a suportes semióticos); refletir sobre a utilidade desta abordagem no contexto contemporâneo de educação em línguas; verificar como é possível desenvolver competências interculturais num contexto virtual de aprendizagem plurilingue	5.2.1 Savoir s'engager dans une interaction en situation de vie quotidienne
	5.2.2. Savoir participer à la dynamique dans une interaction en situation guidée ou institutionnelle
5.1.2 Savoir comprendre les intentions générales ou partielles de l'interaction plurilingue pour coopérer	5.2.3. Savoir moduler son expression pour faciliter l'interaction plurilingue (interproduction) Objetivos: compreender o potencial destas interações em termos de desenvolvimento cognitivo e linguístico; compreender a dinâmica dos repertórios em função das representações dos outros e dos códigos; analisar as estratégias de prevenção do mal-entendido que pressupõem a meta-reflexão e a negociação e mediação linguísticas
5.1.3 Savoir interpréter les spécificités de la dynamique d'une interaction plurilingue et pluriculturelle pour réagir de façon constructive Objetivos: a influência da consciência deste contexto comunicativo na apropriação de uma língua estrangeira (competências assimétricas em diferentes línguas, distâncias e proximidades entre línguas e culturas, imagens das línguas, das culturas, da comunicação plurilingue e da IC); as estratégias de cortesia nas interações em linha; analisar a gestão de conflitos neste contexto de contrato pedagógico; analisar o potencial intercultural das plataformas de aprendizagem colaborativa online (criar laços, favorecer a abertura ao outro e o enriquecimento mútuo)	5.2.4. Savoir gérer les problèmes de compréhension dans l'interaction Objetivos: verificar de que forma se mobiliza todo o repertório linguístico e como se gere o plurilinguismo; compreender de que forma a tentativa de resolução do problema poderá permitir o desenvolvimento da competência plurilingue e da competência metalinguística (estratégias como a paráfrase, a reformulação, a simplificação, a substituição lexical, a comparação ou a tradução); compreender de que forma a IC faz emergir a competência de mediação intercultural

5 Considerações finais

O percurso dos conceitos, das teorias, dos paradigmas, deve ancorar-se no conhecimento que foi sendo construído pelas comunidades de investigadores, com uma atenção particular aos processos epistemológicos subjacentes. No caso que nos ocupa – conhecimento no âmbito de uma determinada abordagem em DL – a sistematização rigorosa destes percursos e seus resultados é ainda muito incipiente, o que justifica, do nosso ponto de vista, a pertinência, utilidade e urgência do estudo que agora se apresenta, e que é apenas, com as limitações metodológicas que lhe reconhecemos (ver nota 2), um contributo para este fim.

A análise dos estudos selecionados permite-nos dizer que as interações plurilingues virtuais em plataformas de aprendizagem colaborativa online concebidas numa perspetiva didática de IC são um objeto de estudo privilegiado de uma dada comunidade de didatas bem identificada e que se constituiu preferencialmente em torno do projeto europeu *Galanet*, tendo continuado a trabalhar nesta área posteriormente. Os resultados dos seus trabalhos mostram que estas interações favorecem o desenvolvimento de competências essencialmente plurilingues e interculturais, mas também de outras, de caráter mais geral. Os intervenientes das sessões de intercompreensão analisadas desenvolvem ainda um maior conhecimento de si e um maior sentido crítico da sua cultura, no contacto com o Outro e com a cultura do Outro. Por outro lado, o contexto de comunicação plurilingue destas interações permite a mudança de um paradigma monoglóssico para um paradigma heteroglóssico, em que os diversos sistemas semióticos que fazem parte do repertório linguístico do sujeito são ativamente mobilizados.

Importa ainda mencionar que os referenciais teóricos e os instrumentos metodológicos convocados variam bastante conforme os estudos, isto é, confrontamo-nos, nestes trabalhos, com diferentes modelos e dispositivos heurísticos, o que condiciona, nalguns casos, o confronto dos resultados e conclusões. Para além disso, os investigadores associam-se a diferentes áreas disciplinares (ex.: lingüística textual, análise conversacional, sociolingüística interacional), o que também influencia a abordagem analítica utilizada e consequentes resultados. Daqui resulta uma certa dispersão na investigação analisada que não facilita uma abordagem de índole meta analítica destes trabalhos que conduza à sistematização do conhecimento didático deles resultante e que sugere a necessidade de estudos mais finos e partilhados com a comunidade de investigadores, como forma de impulsionar a expansão deste objeto de investigação e o seu potencial educativo.

Apêndice

- Álvarez Martínez, Sara (2007a). «Interactions synchrones dans un environnement pédagogique virtuel : quel intérêt pour l'apprentissage de langues ?». Capucho, Filomena; Martins, Adriana A. P.; Degache, Christian; Tost, Manuel (eds), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 459-72.
- Álvarez Martínez, Sara (2007b). «L'analyse du discours médié par ordinateur (ADMO) : quel intérêt pour l'étude des interactions synchrones à distance dans un environnement pédagogique en ligne ?». *EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne*, Jun 2007, Grenoble, France. URL <http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02019262/document> (2019-10-22).
- Álvarez Martínez, Sara; Devilla, Lorenzo (2009). «Les stratégies de politesse dans les chats plurilingues». Araújo e Sá, Maria H.; Hidalgo Downing, Raquel; Melo-Pfeifer, Sílvia; Séré, Arlette; Vela Delfa, Cristina (eds), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 177-95.
- Araújo e Sá, Maria Helena; Ceberio, Maria Elena; Melo, Sílvia (2007). «De la présentation de soi à l'interaction avec l'autre: le rôle des représentations dans des rencontres interculturelles plurilingues». *LIDIL*, 36, 119-40. DOI <https://doi.org/10.4000/lidil.2493>.
- Araújo e Sá, Maria Helena; De Carlo, Maddalena; Melo-Pfeifer, Sílvia (2007). «L'intercompreensione nell'interazione plurilingue». De Carlo, Maddalena (a cura di), *Intercompreensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts Editore, 287-301.
- Araújo e Sá, Maria Helena; De Carlo, Maddalena; Melo-Pfeifer, Sílvia (2010). «'O que diriam sobre os portugueses????' [What Would You Say About Portuguese People?]: Intercultural Curiosity in Multilingual Chat-Rooms». *Language and Intercultural Communication*, 10(4), 277-98. DOI <https://doi.org/10.1080/14708471003611257>.
- Araújo e Sá, Maria Helena; Melo, Sílvia (2003a). «'Beso em português diz-se beijo: *': la gestion des problèmes de l'interaction dans des chats plurilingues romanophones». Degache, Christian (éd.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*. Grenoble: Université Stendhal, 95-108.
- Araújo e Sá, Maria Helena; Melo, Sílvia (2003b). «Del caos a la creatividad: los chats entre lingüistas y didactas». López Alonso, Covadonga; Séré, Arlette (eds), *Los textos electrónicos: nuevos géneros discursivos*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 45-61.
- Araújo e Sá, Maria Helena; Melo, Sílvia (2007a). «Online Plurilingual Interaction in the Development of Language Awareness». *Language Awareness*, 16(1), 7-20. DOI <https://doi.org/10.2167/la356.0>.
- Araújo e Sá, Maria Helena; Melo, Sílvia (2007b). «Les activités métalangagières dans les clavardages plurilingues romanophones». *EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne*, Jun 2007, Grenoble, France. URL <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02019275/document> (2019-10-22).
- Araújo e Sá, Maria Helena; Melo-Pfeifer, Sílvia (2009). «La dimension interculturelle de l'intercompréhension: négociation des désaccords dans les clavardages plurilingues romanophones». Araújo e Sá, Maria H.; Hidalgo Downing, Raquel; Melo-Pfeifer, Sílvia; Séré, Arlette; Vela Delfa, Cristina (eds), *A Inter-*

- compreensão em *Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 117-49.
- Arismendi, Fabio (2011). «Interactions en ligne et interculturalité: le cas de Galanet, plateforme consacré à l'intercompréhension en langues romanes». *Lenguaje*, 39(1), 165-96. URL <http://hdl.handle.net/10893/3523> (2019-09-06).
- Atifi, H.; Gauducheau, N.; Marcoccia, M. (2005). «Les manifestations des émotions dans les forums de discussion». Comunicação apresentada na Journée d'étude *Les émotions dans les interactions en ligne* (Lyon, 17 mars).
- Audras, Isabelle; Chanier, Thierry (2007). «Acquisition de compétences interculturelles: interactions orales et écrites en tridim en ligne». *LIDIL*, 36, 23-42. URL <https://journals.openedition.org/lidil/2383> (2019-09-06).
- Carpi, Elena; De Carlo, Maddalena (2009). «L'impatto del mezzo informatico nella costruzione delle strategie di gestione dei conflitti». Araújo e Sá, Maria H.; Hidalgo Downing, Raquel; Melo-Pfeifer, Sílvia; Séré, Arlette; Vela Delfa, Cristina (eds), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 151-64.
- Cruz, Mário (2008). «Intercultural Cybercommunication: Negotiation of Representations of Languages and Cultures in Multilingual Chatrooms». *Journal of Multicultural Discourses*, 3, 98-113. DOI <https://doi.org/10.1080/17447140802153642>.
- Degache, Christian (2006). «Acercarse al otro y a su cultura: el componente intercultural de una formación en internet para hispanohablantes, francófonos y hablantes de otras lenguas románicas». *Actas del Primer Encuentro HispanoFrancés de Investigadores (APFUE-SHF)* (Universidad de Sevilla, 29 de noviembre-2 de diciembre de 2005) [CD-Rom], 1020-32.
- Degache, Christian; López Alonso, Covadonga; Séré, Arlette (2007). «Échanges exolingues et interculturalité dans un environnement informatisé plurilingue». *LIDIL*, 36, 93-118. URL <https://journals.openedition.org/lidil/2473> (2019-09-06).
- Degache, Christian; Tea, Elena (2003). «Intercompréhension: quelles interactions pour quelles acquisitions? Les potentialités du Forum Galanet». *LIDIL*, 28, 75-94. URL <https://journals.openedition.org/lidil/1723> (2019-09-06).
- Melo, Sílvia (2007). «The Act of Requesting and the Mutual Construction of Intercomprehension in Plurilingual Interactions: a Study of Chat Conversations in Romance Languages». Capucho, Filomena; Martins, Adriana A.P.; Degache, Christian; Tost, Manuel (eds), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 481-93.
- Melo, Sílvia; Araújo e Sá, Maria Helena (2004). «Entre o 'no capisco niente!!!!' e o 'es interesante ver tantos idiomas...': - imagens e estereótipos na comunicação romanófono em chat». Araújo e Sá, Maria Helena; Melo, Sílvia (eds), *Intercompreensão em situação de chat romanófono: um módulo de formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 119-30. Cadernos do Lale, Série Propostas 2. URL <http://www.ua.pt/cidttff/lale/page/12933> (2019-09-06).
- Melo, Sílvia; Rebelo, Ida Maria da Mota (2008). «Imagens do PLE em chats plurilingues – percepções de alunos universitários acerca de suas competências e performances». Meyer, Rosa Marina de Brito; Rebelo, Ida Maria da Mota (eds), *Português para Estrangeiros: territórios e fronteiras. Entre a área de estudos e pesquisa e a prática profissional quotidiana*. Rio de Janeiro: PUC-Rio,

- 49-65. URL <http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/publicacoes/ccci/imagensdaaprendizagemfeito.html> (2019-09-06).
- Melo-Pfeifer, Sílvia (2014). «Intercomprehension Between Romance Languages and the Role of English: a Study of Multilingual Chat Rooms». *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 120-37. DOI <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.679276>.
- Melo-Pfeifer, Sílvia (2015). «An Interactional Perspective on Intercomprehension Between Romance Languages: Translanguaging in Multilingual Chat Rooms». *Fremdsprachen Lehren Und Lernen*, 44(2), 100-13. URL <https://elibrary.narr.digital/article/99.125005/flul201520100> (2019-09-06).
- Melo-Pfeifer, Sílvia (2018). «When Non-Romance Languages Break the Linguistic Contract in Romance Languages Chat Rooms: Theoretical Consequences for Studies on Intercomprehension». Buendgens-Kosten, Judith; Elsner, Daniela (eds.), *Multilingual Computer Assisted Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 149-65.
- Melo-Pfeifer, Sílvia; Araújo e Sá, Maria Helena (2010). «La construction de l'intercompréhension dans l'interaction: images des langues et conscience plurilingue dans des clavardages romanophones». Doyé, Peter; Meissner, Franz-Joseph (orgs), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives / Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension: Projects and Perspectives*. Tübingen: Narr Verlag, 267-80.
- Melo-Pfeifer, Sílvia; Araújo e Sá, Maria Helena (2012). «Inter(in)compreensões entre estudantes universitários portugueses e espanhóis: um estudo com chats e fóruns de discussão do projecto Galanet». Fernández García, María Jesús; Leal, María Luisa (orgs), *Imagologías Ibéricas: construyendo la imagen del otro peninsular*. Mérida: Editora Regional de Extremadura, 517-38. Serie Estudios Portugueses 35.
- Melo-Pfeifer, Sílvia; Araújo e Sá, Maria Helena (2017). «A dimensão afetiva na interação plurilingue: dinâmicas de negociação de imagens e estereótipos na interação romanófona em chat». *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 111-31. DOI <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.11864>.
- Melo-Pfeifer, Sílvia; Araújo e Sá, Maria Helena (2018). «Multilingual Interaction in Chat Rooms: Translanguaging to Learn and Learning to Translanguage». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7), 867-80. DOI <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1452895>.
- Quintin, Jean-Jacques; Masperi, Monica (2006). «Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions». *Alsic - Apprentissage Des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 9, 5-31. DOI <https://doi.org/10.4000/alsic.154>.
- Vela Delfa, Cristina (2009). «La gestión de los malentendidos en los intercambios plurilingües». Araújo e Sá, Maria H.; Hidalgo Downing, Raquel; Melo-Pfeifer, Sílvia; Séré, Arlette; Vela Delfa, Cristina (eds), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 165-76.

Referências

- Araújo e Sá, Maria Helena (2011). *A intercompreensão em ação e em construção - dinâmicas na interação plurilingue. Provas de Agregação em Didática e Tecnologia Educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo e Sá, Maria Helena (2013). «A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem internacional». *Linguarum Arena*, 4, 79-106. URL <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/11992.pdf> (2019-09-06).
- Bryman, Alan (2012). *Social Research Methods*. 4th ed. Oxford: Oxford University Press. DOI <https://doi.org/10.1017/CB09781107415324.004>.
- Capucho, Filomena (2008). «L'intercompréhension est-elle une mode ? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue». *Pratiques*, 139-140, 238-50. DOI <https://doi.org/10.4000/pratiques.1252>.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA Editores II. Perspectivas Actuais/Educação. URL http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf (2019-09-06).
- Conseil de l'Europe (2017). *Le volume complémentaire du CECR avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. URL <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (2019-09-06).
- De Carlo, Maddalena (ed.) (2013). *Prestation 4.1 Recensement et analyse (Recherche en préparation de produits éducatifs)*.
- De Carlo, Maddalena (coord.) (2015). *Prestation 4.2 Deux référentiels de compétences en intercompréhension*. URL <https://www.miriadi.net/refic> (2019-09-06).
- De Carlo, Maddalena; Anquetil, Mathilde (2011). *L'intercompréhension: da pratica sociale a oggetto della didattica. Intercompréhension e educazione al plurilinguismo*. A cura di Maddalena De Carlo. Porto Sant'Elpidio: Wizarts.
- Doyé, Peter (2005). *Intercomprehension. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Reference Study*. Strasbourg: Council of Europe. URL <https://rm.coe.int/L-intercomprehension/1680874595> (2019-09-06).
- Evans, Jennifer; Benefield, Pauline (2001). «Systematic Reviews of Educational Research: Does the Medical Model Fit?». *British Educational Research Journal*, 27(5), 527-41. URL <https://onlineLibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1080/01411920120095717> (2019-09-06).
- Faria, Paulo M. (2016). *Revisão Sistemática da Literatura: contributo para um novo paradigma investigativo. Metodologia e Procedimentos na área das Ciências da Educação*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Frontini, Mariana; Garbarino, Sandra (2014). *Galanet, Galapro, Miriadi, les MOOC et les SPOC: peut-on parler d'évolution de l'espèce? Colloque IC 2014*. Lyon, 19-21 junho. URL <http://ic2014.miriadi.net/wp-content/uploads/2013/09/FrontiniGarbarino.pdf> (2019-10-22).
- Jesson, Jill K.; Matheson, Lydia; Lacey, Fiona M. (2011). *Doing Your Literature Review: Traditional and Systematic Techniques*. London: SAGE Publications.

Sviluppare competenze in intercomprensione di livello avanzato Il contributo dei descrittori del REFIC

Sandra Garbarino

Université Lumière Lyon 2, France

Abstract The present paper discusses the progression of interaction skills in contexts of intercomprehension mediated by ICT (forums, chats and VoIP). It illustrates how the Language Centre of Lyon 2 University faced the challenge of creating a pluriannual course of intercomprehension among Romance languages integrated into the academic curriculum. This important acknowledgement, related to the linguistic policy of the university, naturally led to the creation of a syllabus extended over 4 semesters. The courses outline was structured by taking into account the descriptors of the REFIC (*Référentiel de compétences de communication en intercompréhension*), the literature on curricular integration of intercomprehension and the results of action-research.

Keywords Intercomprehension. ICT. Progression. Curricular integration. Reference framework. REFIC.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il corso di IC dalla sfida per l'inserimento curricolare alla riflessione sulla progressione. – 3 Modalità di integrazione. – 3.1 Pubblico, obiettivi e modalità di integrazione della formazione all'IC. – 3.2 Costruire un piano di formazione su quattro semestri. – 4 Una doppia sperimentazione: il sillabo e i descrittori del REFIC. – 4.1 Il corso di Livello 1: scoprire l'IC tramite l'interazione scritta online. – 4.2 Il corso di Livello 2: Intercomprensione orale interattiva e ricettiva. – 5 Risultati delle prime sperimentazioni e feedback degli studenti. – 6 Prime conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2019-03-25
Accepted	2019-06-15
Published	2019-12-16

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Garbarino, Sandra (2019). "Sviluppare competenze in intercomprensione di livello avanzato. Il contributo dei descrittori del REFIC". *EL.LE*, 8(1), monogr. no., 39-64.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/002

1 Introduzione

Se fino ad ora le principali preoccupazioni degli insegnanti e ricercatori che lavorano in ambito di intercomprensione (d'ora in poi IC) erano rappresentate dalla teorizzazione della metodologia (Meissner et al. 2004; Candelier et al. 2012) dallo sviluppo di manuali (tra gli altri *EuRom5*, *Euromania*, *EuroComRom*, *EuroComGerm*), dalla creazione di piattaforme virtuali per l'interazione in IC scritta online (Frontini, Garbarino 2017), nonché dall'inserimento curricolare e dalla stabilizzazione di questo approccio plurale (Carrasco Perea, Degache, Pishva 2008; Carrasco Perea, Chavagne, Le Besnerais 2010; Carrasco Perea 2011; Anquetil 2012; Frontini, Garbarino 2012; Araújo e Sá, Pinho 2015), oggi – grazie al lavoro svolto nell'ambito di diversi progetti europei,¹ alla creazione di strumenti per la programmazione e la valutazione e a politiche linguistiche favorevoli al plurilinguismo – è possibile andare oltre e immaginare, per la prima volta, percorsi pluriennali di formazione all'IC che prevedano peraltro l'integrazione dell'interazione orale mediata dalle tecnologie. Ciò accade all'Università Lumière Lyon 2, presso la quale, a seguito dei risultati delle ricerche in IC (cf. in particolare le conclusioni di Frontini, Garbarino 2012), l'équipe del Centre de Langues ha creato un corso di secondo livello, che associa – per la prima volta – l'IC orale e il teletandem.

La sfida aperta dalla programmazione di un sillabo su due livelli e esteso su due annualità è di rilievo, data l'assenza di modelli di riferimento. La posta in gioco è anch'essa elevata, in quanto da un lato questa prima esperienza sul campo potrebbe rispondere agli interrogativi di quei docenti che, non immaginando prospettive di evoluzione, considerano l'IC come una formazione 'una tantum' o come una semplice sensibilizzazione linguistica, e dall'altro lato potrebbe fornire un punto di partenza per la costruzione di percorsi di IC replicabili in altri atenei. Ciononostante, per la novità che rappresenta e per la breve durata della sperimentazione (iniziata nell'a.a. 2016-17), questa ricerca può attualmente presentare solo alcuni risultati parziali. Se il programma di Livello 1 è già stato testato per due anni su due gruppi di circa 20 studenti ciascuno, il corso Livello 2 è composto da un gruppo omogeneo sul piano della competenza in intercomprensione solo dal settembre 2018. Nell'a.a. 2017-18, infatti, a causa del numero esiguo di iscritti, si è dovuto unire questo corso con uno dei due di Livello 1, una soluzione pratica che ha permesso di salvare il piccolo gruppo di studenti di questo secondo livello ma che ha avuto ricadute importanti sulla sperimentazione. Pertanto, per quanto riguarda il Livello 2, ci limiteremo ad illustrare i principali obiettivi ed alcuni risultati parziali (in particolare quelli del primo semestre), rin-

¹ Galanet, Galapro, Redinter, MIRIADI, EVALIC.

viando i lettori ad una pubblicazione ulteriore in cui potremo esporre il risultato della programmazione nella sua integralità.

Prima di illustrare le fonti e la metodologia di questo studio, partendo dal principio che il concetto di IC e le sue definizioni, implicazioni e declinazioni didattiche, ivi compresa l'interazione online, siano acquisiti per i lettori di questa pubblicazione, riteniamo utile chiarire cosa si intenda per teletandem (d'ora in poi TT). Il TT è un contesto di apprendimento telecollaborativo, fortemente multimodale (Aranha, Leone 2017), in cui, tradizionalmente, due interlocutori di lingue differenti interagiscono secondo una modalità che si potrebbe definire di «face à face en ligne» (Cosnier, Develotte 2011) e praticano alternativamente per una metà del tempo di parola la lingua di un interlocutore e per l'altra metà la lingua dell'altro (teletandem a monolinguisimo alternato). Nel caso del TT in IC, cambia la modalità del discorso messa in atto, in quanto essa diventa bilingue: ogni partecipante si esprime attraverso la propria L1 che l'interlocutore solo comprende (Leone 2015).

Come chiariremo meglio nel corso del contributo, l'originalità della formazione all'IC di Lione risiede non solo nell'immaginare due livelli ma anche nell'associare l'intercomprensione orale a questa forma di apprendimento telecollaborativo, completando il panorama dell'offerta didattica finora sperimentata dalle diverse istituzioni (IC ricettiva scritta, IC ricettiva orale, IC in interazione online scritta) con questa modalità innovativa che prevede lo sviluppo di abilità di interazione in IC orale online.

La nostra ricerca si baserà sull'osservazione dei programmi del primo semestre delle formazioni di livello 1 e 2 dell'a.a. 2018-19, sulle biografie linguistiche che gli studenti completano all'inizio dell'anno, sui diari di apprendimento e sui bilanci effettuati a metà e fine semestre, nonché sulle verifiche di fine corso. Questi elementi verranno letti alla luce del REFIC, tramite un approccio comparativo ed in base ad una metodologia di tipo «emico» (Mondada 2000), che ci permetterà di mettere in valore le riflessioni auto-valutative dei soggetti della formazione, in modo da apprezzare l'evoluzione nell'acquisizione delle competenze e la percezione della progressione da parte di chi la vive, nonché di motivare gli indicatori del REFIC. Ma prima di entrare nel merito dei corsi, osserviamo brevemente come sia stato possibile giungere ad un tale risultato ripercorrendo l'evoluzione dell'inserimento dell'IC presso l'Università Lumière Lyon 2.

2 Il corso di IC dalla sfida per l'inserimento curricolare alla riflessione sulla progressione

Per tracciare un quadro sintetico, potremmo dire che all'Università Lumière Lyon 2 l'inserimento dell'IC è iniziato negli anni Novanta, agli albori del partenariato «Gala-Miriadi», con le prime sperimentazioni all'interno dei corsi di portoghese della Facoltà di Lingue. Nel 2004 un insegnamento facoltativo di «Intercomprensione in lingue romanze» appare nell'offerta formativa del Centre de Langues, a seguito della *Protosessione* di *Galanet* (Afonso, Poulet 2003). All'inizio, la formazione - che poteva essere riaperta ogni anno solo in caso di parere favorevole della direzione del dipartimento - era semestrale, distribuita su 21 ore ripartite su 14 settimane (per 5 CFU), ed era proposta unicamente agli studenti al terzo anno di Laurea di primo livello dell'Università per uno o due semestri, a scelta. Imperniato dapprima essenzialmente sulle sessioni *Galanet* e di conseguenza sull'IC scritta interattiva online, questo corso ibrido, già descritto dal suo ideatore J.-P. Chavagne (Carrasco Perea, Chavagne, Le Besnerais 2010), è stato attivo in maniera stabile dall'a.a. 2004-05 fino all'a.a. 2014-15. Col tempo si è pensato di affiancare alla formazione all'IC interattiva (scritta e online) un secondo corso, di IC ricettiva (scritta). Questo ciclo di lezioni (2 moduli di 21 ore ciascuno, per un totale di 5 CFU) si basava principalmente sulla metodologia *Eu-Rom5*, completata da materiali didattizzati e pubblicati sulla piattaforma Lingalog.² Tuttavia, queste 'opzioni' sono rimaste attive solo fino al 2015, data in cui le materie facoltative sono state definitivamente abolite da tutti i piani di studio dell'università.

In quell'anno, sull'onda delle attività di ricerca-azione dei progetti *Gala* e grazie agli effetti positivi di MIRIADI, la creazione di un corso curricolare ufficiale d'«Intercomprensione» veniva votata all'interno dei Consigli di Dipartimento e Facoltà e otteneva parere favorevole. Il ricorso al voto e il parere favorevole della maggioranza aveva trasformato una formazione opzionale, il cui mantenimento doveva essere rinegoziato ogni anno, in una materia curricolare, proposta stabilmente a tutti gli studenti dell'Università, a partire dall'a.a. 2016-17, allo stesso titolo di un corso di lingua basato su un «approccio singolare» (CARAP).³

A seguito di questa azione di stabilizzazione, grazie alla la flessibilità permessa dall'organizzazione dell'offerta formativa in ambito universitario (Carrasco Perea, Degache, Pishva 2008), si è posta una

² Si vedano ad esempio le risorse per il rumeno: <http://lingalog.net/dokuwiki/ressources/roumain/accueil> (2019-09-09).

³ La pari importanza tra l'IC e le lingue insegnate al Centre de Langues si coglie osservando questa pagina: <https://cdl.univ-lyon2.fr/fr/langues/> (2019-09-09).

nuova sfida: quella della programmazione, come per le altre lingue, di un corso di livello superiore. Le risorse che ci hanno permesso di immaginare un syllabo sono state:

- le ricerche anteriori in materia di inserimento, valutazione e progressione delle competenze in IC (tra gli altri, Carrasco Perea, Degache, Pishva 2008; Carrasco Perea, Chavagne, Le Besnerais 2010; Jamet 2010; Carrasco Perea 2011; Frontini, Garbarino 2012; Cognigni, Vitrone 2015; De Carlo 2015b);
- gli strumenti di programmazione e valutazione quali il CARAP (Candelier et al. 2012) e il REFIC, *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (De Carlo 2015a; Carrasco Perea, De Carlo 2016);
- l'esperienza pluriennale degli attori locali in ambito di didattica dell'IC (tra gli altri, Carrasco Perea, Chavagne, Le Besnerais 2010; Frontini, Garbarino 2012, 2017).

Nella sezione seguente vedremo più da vicino come è stato declinato il syllabo, anche e soprattutto in funzione dei destinatari dei corsi di IC.

3 Modalità di integrazione

3.1 Pubblico, obiettivi e modalità di integrazione della formazione all'IC

Se la formazione all'IC a Lyon 2 è sempre stata trasversale, interdisciplinare e aperta a tutte le facoltà,⁴ dal 2017 questa *disciplina* non viene più proposta solo agli studenti del terzo anno di Laurea ma a agli studenti iscritti a qualsiasi anno di formazione. Negli anni abbiamo potuto rilevare che solo una minima parte degli studenti iscritti ai corsi di IC sono specialisti di lingue (ad es., nel 2018-19 gli studenti di Lingue sono stati 5 su 40, il 12,5%), gli altri provengono da tutte le altre discipline umanistiche. Per quanto riguarda la lingua, accanto a giovani, francesi il corso ha accolto numerosissimi studenti stranieri, di altri Paesi europei ma anche e soprattutto sudamericani. Tuttavia, non sono mai stati richiesti pre-requisiti speciali in materia di competenze linguistiche, a parte la conoscenza, anche minima, di qualsiasi lingua della famiglia romanza, a livello di lingua materna o acquisita (per gli studenti di origine non romanza).

Se col passaggio da opzione (rinegoziata a ogni inizio anno) a materia curricolare, la modalità di inserimento all'interno dell'offerta

⁴ L'Università Lyon 2 è specializzata nelle Scienze umane e sociali (Antropologia, Sociologia, Psicologia, Diritto, Archeologia, Arti dello spettacolo e Comunicazione) e possiede una facoltà di Lingue a cui afferisce il Centre de Langues.

formativa universitaria, gli obiettivi didattici della formazione sono rimasti identici, ovvero formare alla comunicazione plurilingue e fornire gli strumenti e le tecniche per comunicare in maniera efficace in contesti multilingue (rapporto ELAN), online e offline, sviluppando e potenziando così il proprio «atout plurilingue» (Moore 2006, ripreso da Carrasco Perea, De Carlo 2016). Pertanto, se negli anni intercorsi tra l'a.a. 2004 e l'a.a. 2016, è stato aggiunto un corso di IC ricettiva (su *Galatea*, *Eurom* e supporti assimilati) a quello di IC interattiva (su *Galanet* prima e *MIRIADI* oggi), la modalità della formazione è sempre stata ibrida (in parte in presenza e in parte in autonomia, su piattaforma o su supporti digitali) e l'obiettivo è sempre rimasto quello di formare i cittadini europei alla comprensione ad all'interazione esolingue, rivolgendosi, per consuetudine, principalmente allo scritto.

Per quanto riguarda l'IC orale, essa non è mai stata un obiettivo dichiarato nel syllabo dei corsi opzionali ma è sempre stata praticata in aula, in presenza, per mezzo dell'interazione tra studenti francesi e stranieri (che si esprimevano tutti quasi essenzialmente nella loro lingua materna) e il corpo docente (ispanofoni, lusofoni, catalanofoni e italofofoni), ed è inoltre stata affiancata allo scritto, come 'strategia' di accesso al senso. A queste pratiche orali in presenza sono state abbinate, per diversi anni e a discrezione dei docenti, diverse attività di IC ricettiva orale, basate su supporti quali *Itinéraires romans* o sui video prodotti dai progetti *Galanet* e *Galapro*, effettuate collettivamente in aula o in modalità autonoma, come task complementari.

Un ultimo aspetto di rilievo, a livello degli obiettivi didattici, e in particolare dell'acquisizione dei saper fare, è il focus sullo sviluppo delle competenze informatiche. In effetti, il lavoro sulla piattaforma online ha permesso di confermare e sviluppare le competenze di base degli studenti che interagiscono su forum e su chat e imparano a lavorare insieme online su supporti di scrittura collaborativa quali wiki e pad, formando tutti gli studenti, ivi compresi i nativi digitali, al lavoro collaborativo online.

3.2 Costruire un piano di formazione su quattro semestri

Dall'a.a. 2017-18, la distribuzione su due annualità ha aperto numerosi interrogativi, relativi: i) alla natura della competenza plurilingue, che è per la sua essenza stessa parziale, composita ed eterogenea (Coste, Moore, Zarate 1997, V); ii) alla soggettività del repertorio linguistico degli apprendenti e iii) alla difficoltà a stabilire se la comprensione orale sia più o meno complessa della comprensione scritta, in particolare quando si tratta di interazione. Tra le domande più spinose alla base della creazione di un piano di studi in IC, si è posta quella dell'evoluzione dell'apprendimento, ovvero: come costruire un

percorso di formazione che fosse progressivo e permettesse un apprendimento fruttuoso e costante a tutti gli studenti?

La ricerca in materia di inserimento curricolare dell'intercomprensione ha proposto numerose piste e, come osserva Jamet, era oramai necessario:

impostare un secondo livello di insegnamento/apprendimento IC, in cui si [riflettesse] maggiormente su come velocizzare anche l'apprendimento delle differenze, in un sottile dosaggio tra trasparenza e opacità, tra conoscenze generali e conoscenze più specifiche legate alla lingua/cultura, sempre nell'ambito dello sviluppo delle competenze separate. (2010, 88)

Poiché, per prassi, le attività dei corsi di IC avevano avuto come punto di partenza lo sviluppo di abilità e strategie di IC scritta e siccome la maggior parte delle ricerche passate sembravano confermare una maggiore agevolezza nella comprensione del testo scritto (tra gli altri, De Carlo 2015a, 14; Carrasco Perea, De Carlo 2016, 199), si è pensato di mantenere al Livello 1 il focus sullo sviluppo e il potenziamento di questa abilità e di posporre al Livello 2 il focus sulle abilità di IC orale.

Nelle pagine che seguono tenteremo di illustrare come, nello strutturare il percorso, ci si sia riferiti ai descrittori del REFIC, da un lato utilizzandoli come punto di riferimento e dall'altro mettendoli alla prova, tramite il raffronto con la pratica. Pertanto, prenderemo in esame il programma dei corsi dell'a.a. 2018-19 e lo incroceremo con il REFIC alla luce dei questionari sulle competenze pregresse somministrati agli studenti a inizio anno, delle loro auto-valutazioni presenti nei diari e nei bilanci di apprendimento e vedremo da un lato come gli studenti esprimono i descrittori e dall'altro come la formazione all'intercomprensione a Lione risponda e motivi gli indicatori del REFIC.

Tuttavia, per la brevità di questo articolo, non affronteremo nel dettaglio tutto il programma, limitandoci ai semestri dispari, nei quali - da un lato per ragioni di corrispondenza tra i calendari delle università europee e latinoamericane (Frontini, Garbarino 2012) e dall'altro per una serie di motivi che osserveremo di seguito - si concentra l'attività interattiva online.

4 Una doppia sperimentazione: il sillabo e i descrittori del REFIC

4.1 Il corso di Livello 1: scoprire l'IC tramite l'interazione scritta online

A Lione, diversamente da quanto accade in altri contesti (Carrasco Perea, Degache, Pishva 2008), si è pensato di strutturare la formazione del corso di primo livello iniziando con un primo semestre di formazione ibrida all'IC interattiva, accompagnato da alcune attività di IC ricettiva, mentre al secondo semestre il programma verte sull'IC ricettiva senza interazione online, e si basa sui materiali di *EuRom5*, sulle risorse pubblicate su *Lingalog* e su altri materiali reperiti e didattizzati dai docenti. La distribuzione sui semestri è frutto di una riflessione interna al gruppo di IC di Lione che, come abbiamo detto, dal 2004 propone da sempre la scoperta dell'IC tramite l'interazione scritta mediata dalle tecnologie (su forum, chat, pad e altri supporti) e che, solo in seguito, ha proposto la formazione all'IC ricettiva scritta tramite la lettura e comprensione di testi in diverse lingue. Questo perché si ritiene che la scoperta dell'intercomprensione per mezzo dell'interazione online, sincrona e asincrona, con altri studenti possa motivare gli apprendenti, permettendo da un lato una riscoperta delle lingue attraverso il contatto con i locutori nativi, e dall'altro l'acquisizione di un nuovo modo di apprendere, più autonomo e consapevole (Garbarino 2015). In tal modo, il lavoro successivo sui testi scritti in varie lingue romanze (nazionali e regionali) si riconfigura come la risposta a un bisogno nato durante il primo semestre, quello di sistematizzare le strategie spontanee mobilizzate in maniera intuitiva durante le interazioni online. Osserviamo ora più da vicino come è distribuito il programma del primo semestre.

4.1.1 Semestre 1 (S1): IC scritta interattiva

La prima parte della formazione si svolge in modalità ibrida ed è suddivisa in 12 incontri presenziali di 1h45, accompagnati dall'interazione scritta online (in aula e a casa), sulla piattaforma MIRIADI. Si veda ad esempio il programma dei corsi dell'a.a. 2018-19:

	SEQ	
1° lezione	1	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzione all'IC • Biografia linguistica, iscrizione su MIRIADI e creazione del proprio profilo
2° lezione		<ul style="list-style-type: none"> • Comprensione di un testo divulgativo in diverse lingue (cinese, russo, tedesco, rumeno)¹ • MIRIADI - Lettura dei profili dei membri della sessione (strategie di comprensione scritta), presentazione del GI, e primi post sul forum della Fase 1 (prime strategie di interproduzione). • Presentazioni orali (IT-CAT-ES-RO) – strategie di comprensione orale
3° lezione	2	<ul style="list-style-type: none"> • MIRIADI – Fase 1: Lettura dei post e interazione online. • Focus sulle strategie di comprensione e espressione – come si scrive su un forum?
4° lezione		<ul style="list-style-type: none"> • MIRIADI – Fase 1: Lettura dei post sulla sessione in lingue diverse dalla mia (rumeno) lettura della sinossi del film Caterina va in città • Comprensione un testo descrittivo in più lingue (quadro) e disegno in base alla descrizione. • In autonomia: primo bilancio del mio apprendimento
5° lezione	3	<ul style="list-style-type: none"> • MIRIADI – Fase 2: Lettura dei messaggi più complessi della settimana • Osservazione del bilancio personale • Lettura del titolo del <i>Piccolo principe</i> in diverse lingue (attività BAI MIRIADI)
6° lezione		<ul style="list-style-type: none"> • MIRIADI- Fase 2: Formazione dei GT (groupes de travail) e inizio del lavoro collettivo • UD sul <i>Piccolo Principe</i> (lettura e ascolto in diverse lingue) – focus sull'oralizzazione • Questionario: riflettiamo sulle competenze acquisite (REFIC)
7° lezione	4	<ul style="list-style-type: none"> • MIRIADI – Fase 3: Elaborazione del piano di lavoro • I dialetti nelle lingue romanze: il bolognese attraverso una lettura del <i>Piccolo Principe</i> • Testo poetico: un poema di Mario Benedetti
8° lezione		<ul style="list-style-type: none"> • MIRIADI – Fase 3: Lettura e comprensione delle attività dei diversi GT e scelta di un GT • Una ricetta in lingua corsa - scoperta della lingua e somiglianze con le lingue romanze – focus sull'importanza del contesto. • In autonomia: interazione online
9° corso	5	<ul style="list-style-type: none"> • MIRIADI – Fase 4: Lavoro nei gruppi di lavoro e interazione: lettura dei post più complessi • Un fumetto in lingua rumena: le particolarità del rumeno – focus su lingue-ponte • In autonomia: lavoro di gruppo per la creazione dei task
10° lezione		<ul style="list-style-type: none"> • MIRIADI – Fase 4 -> Fase 5: Lavoro sulle produzioni collettive in classe e online • Focus sul riconoscimento delle lingue, sugli articoli, sulla scomposizione delle parole • In autonomia: lavoro di gruppo
11° lezione	6	<ul style="list-style-type: none"> • MIRIADI – Fase 5: Finalizzazione del lavoro lettura e scrittura dei “cadernos de resumos” • Lettura e comprensione delle pagine in lingue diverse dal francese della Fase 5. • In autonomia: finalizzazione e pubblicazione dei lavori ; presentazione dei lavori dei GT.
12° lezione		<ul style="list-style-type: none"> • TEST finale
<p>1. Attività estratta dall'articolo di Felicia Constantin (2015). Rendre l'intercompréhension plus accessible – proposition pour un modèle de vulgarisation. In D. Spita (ed.) <i>Actele Colocviului "Approches plurielles et intercompréhension"</i>, Editura Universitatii "Al.I.Cuza", Iasi, 2015.</p>		

Figura 1 Programma dei corsi del primo semestre

Senza percorrere per intero il programma di questa formazione ibrida - poiché un lavoro simile è già stato condotto in precedenza da Carrasco Perea, Degache e Pishva (2008) alla luce del CARAP - cercheremo qui di mettere in luce i tratti salienti della formazione che fanno riferimento al REFIC.

All'inizio del corso, gli studenti stilano, guidati da poche e semplici domande, la loro autobiografia linguistica (REFIC, 1.1⁵) su un editore di testo collaborativo, nel nostro caso un Framapad; in seguito, in autonomia, compilano il loro profilo sulla piattaforma MI-

5 Savoir valoriser son profil langagier et connaitre son environnement linguistico-culturel.

RIADI (REFIC, 1.2.3⁶). Questa presentazione permette agli studenti di creare un inventario delle lingue che utilizzano e di riflettere sul proprio profilo di apprendente plurilingue, valorizzando le proprie competenze, anche minime (REFIC, 1.1.1⁷). Possono così «prendere coscienza che conoscenze anche parziali, frammentarie, in lingue talvolta poco legittimate dal punto di vista sociale (lingue minoritarie, dialetti) a livelli di competenza eterogenei costituiscono un capitale culturale e linguistico non trascurabile» (De Carlo 2015a, 16). Vediamo cosa emerge dall'autobiografia linguistica di una studentessa in particolare:

- Parlo francese, inglese, italiano, giapponese [sic] (日本語^ホワー)
- Je peux comprendre l'espagnol et l'allemand (un peu)
- J'aimerais apprendre la langue des signes, l'arabe et le russe
- IC: Tricher les cours de langues.
- Ma famille habite proche de la frontière italienne, ça aide. Je lis les étiquettes le matin au petit-déjeuner ça occupe. La musique aussi. (E.R.)

Questa mini-biografia linguistica, simile a molte altre contenute nel Framapad del 1° corso, permette di capire quanto l'occasione della riflessione sulla propria lingua sia importante non solo per la valorizzazione delle competenze linguistiche (lingue parlate, lingue capite) - supportate peraltro dal *code switching* -, ma anche per riflettere sul «paesaggio linguistico» dei luoghi che si frequentano (REFIC, 1.1.2⁸), in questo caso il contesto frontaliero, le etichette dei prodotti di consumo e la musica ascoltata. In questa presentazione, abbiamo anche un simpatico *clin d'œil* sulla percezione di questa studentessa rispetto all'IC - che sarebbe, secondo lei, «tricher les cours de langues», ovvero barare nei corsi di lingue, a dimostrazione di come il condizionamento rispetto all'apprendimento 'classico' sia forte all'inizio (REFIC, 1.2.2⁹) e di quanto sia utile riflettere sulle competenze pregresse per diventare attori positivi del proprio apprendimento in IC.

La curiosità e l'apertura verso le altre lingue-culture (REFIC, 1.3¹⁰) emergono rapidamente, già durante la prima sequenza didattica. Nel questionario somministrato durante la prima lezione del corso di 1° livello, a settembre 2018, per fare il punto sulle competenze perso-

6 Savoir tirer parti des TICE (technologies informatiques de communication en éducation) pour l'intercompréhension à distance.

7 Valoriser son profil langagier.

8 Connaître son environnement linguistico-culturel.

9 Adopter des procédures d'apprentissage réflexif.

10 Savoir développer des attitudes de disponibilité face aux langues-cultures et à leur apprentissage.

nali, sui 34 studenti iscritti, 9 hanno risposto alla domanda «Qu'est-ce que l'IC pour moi?» mettendo in luce la capacità di comunicare:

- Pour moi c'est l'occasion de *communiquer* avec des gens d'autres pays et de découvrir d'autres cultures. (E.B.)
- L'intercompréhension est la capacité à trouver les similitudes entre les langues pour arriver à *communiquer* avec une personne qui parle une langue qu'on ne parle pas et qui ne parle pas notre langue. (L.R.)
- C'est pouvoir *communiquer* avec beaucoup plus de personnes qu'en apprenant une seule langue. (A.R.)

Abbiamo volontariamente sottolineato la parola 'comunicare' poiché riteniamo che questo sia l'obiettivo principale del corso e che quindi le aspettative degli studenti siano assolutamente in linea con il programma. L'apertura alla diversità linguistica e culturale che testimoniano gli studenti sopra (REFIC, 1.3.1¹¹) - ai quali basta una sequenza di introduzione all'IC per esprimere questa attitudine -, sarà un *atteggiamento* che verrà man mano acquisito da tutti gli studenti, in particolare grazie all'interazione sulla piattaforma: la lingua e la cultura degli altri studenti, la cui presenza si immagina solamente prima dell'attività online, vengono scoperte e conosciute, senza mediazioni dei docenti, durante tutto il primo semestre. La lettura delle presentazioni degli altri studenti e l'attività sui forum permettono inoltre di lavorare sulle prime strategie spontanee di comprensione scritta (REFIC, 3.1¹²). Come osservano essi stessi in occasione di un primo bilancio di auto-valutazione riflessiva sulle competenze acquisite (REFIC, 1.2.2¹³), effettuato durante la quarta lezione, le prime strategie fissate sono la ricerca del contesto (REFIC, 3.2.4¹⁴), delle parole trasparenti (REFIC, 3.2.1¹⁵), l'osservazione della sintassi e della punteggiatura, la scomposizione delle parole (REFIC, 3.2.3¹⁶), la strategia della parola vuota (REFIC, 3.1.1¹⁷), la ricerca di sinonimi, la deduzione e l'intuizione e la capacità di fare una lettura globale (REFIC, 3.1.1). Di seguito si elencano alcuni esempi tratti dai bilanci personali degli studenti iscritti al corso di Livello 1 nell'a.a. 2018-19:

-
- 11 S'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle.
 - 12 Savoir mobiliser des stratégies générales de compréhension écrite.
 - 13 Adopter des procédures d'apprentissage réflexif.
 - 14 Savoir faire des hypothèses sur les sens des mots à partir des contextes sémantiques et discursifs.
 - 15 S'appuyer sur le lexique aisément identifiable.
 - 16 Savoir décomposer les mots pour deviner le sens.
 - 17 Choisir une approche de lecture adaptée.
-

- J'utilise différentes stratégies pour comprendre les différents textes; le contexte, la syntaxe, la ponctuation, le radical et les mots transparents. (L.L.)
- Pour comprendre des textes écrits dans d'autres langues romanes, je cherche les mots transparents et j'essaie de ne pas trop prêter attention aux mots que je ne comprends vraiment pas sauf si nécessaire pour ne pas bloquer ma compréhension. (L.R.)
- Les stratégies que j'utilise à présent pour comprendre un texte sont utiliser les racines des mots pour les langues latines. Mais aussi en cas d'incompréhension totale, rechercher un synonyme. (L.B)
- Pour comprendre un texte écrit, notamment sur le forum, j'essaie de m'aider de la construction du message, des mots transparents que je peux reconnaître. Je pense qu'il y a beaucoup de déduction et d'intuition. (E.J.)

Possiamo immediatamente notare che già intorno alla quarta lezione gli studenti manifestano di aver appreso molto relativamente alle strategie di IC. Ciò è dovuto sicuramente all'approccio dell'IC e alla sua componente metacognitiva, ma anche alla modalità di lavoro ibrida che stimola gli studenti a riflettere sulla propria comprensione al momento della lettura degli interventi dei colleghi e ad immaginare il proprio percorso di apprendimento per raggiungere gli obiettivi didattici (REFIC, 1.1 e 1.2¹⁸).

Durante il primo semestre, l'interazione online conduce inoltre gli studenti alle prime nozioni sul continuum tra le lingue e sul plurilinguismo (REFIC, 2.1¹⁹). In questo contesto imparano rapidamente a muoversi nella pluralità delle lingue allo scritto, a compararle, e a utilizzare passerelle dall'una all'altra (REFIC, 3.2.5²⁰), facendo anche riferimento ai dialetti (REFIC, 2.1.2²¹). Se all'inizio del corso abbiamo presentato il concetto di famiglie di lingue (REFIC, 2.2.1)²², il lavoro sulla parentela linguistica continua a svilupparsi durante tutta la formazione, attraverso la lettura e comprensione di alcuni testi brevi e dei messaggi pubblicati sul forum. In queste sequenze si procede al confronto tra le strutture grammaticali e alla sensibilizzazione alla ricerca delle corrispondenze lessicali (REFIC, 2.2.2²³), utilizzando anche le risorse della piattaforma *Galantet*.

Questo procedimento è senza dubbio fondamentale e la sua acquisizione è rapida: nell'a.a. 2018-19, dopo solamente sei lezioni, il 16,7%

18 Savoir organiser son apprentissage en Intercompréhension.

19 Avoir un socle de connaissances sur les notions de langue et de plurilinguisme.

20 Savoir exploiter la comparaison entre plusieurs langues à l'écrit.

21 Avoir un socle de connaissances sur la diversité et la variété linguistiques.

22 Comprendre la notion de familles de langues.

23 Connaître quelques particularités linguistiques des langues en présence.

degli studenti affermava di poter già riconoscere le desinenze verbali più frequenti nelle diverse lingue presenti sulla piattaforma; mentre per l'83,3% era possibile solo per alcune lingue (REFIC, 3.2.3²⁴). Grazie agli scambi su forum (REFIC, 5.1²⁵) emerge immediatamente anche il legame tra le lingue e le culture (REFIC, 2.3²⁶) poiché gli studenti realizzano in fretta che i loro interlocutori hanno abitudini quotidiane e stili di vita diversi dai loro e che ciò che scrivono è legato a quel che vivono. Come scrive L.B. (Liv. 1):

- Les choses que je comprends le plus facilement sont les choses qui sont communes à tous et toutes (comme les pays ou les noms d'événements importants). Mais aussi les choses simples comme l'âge, les descriptions et les goûts. Les choses les plus difficiles relèvent des langues non latines je pense mais aussi qui sont propres aux autres cultures et que par conséquent on ne peut retrouver facilement.

La creazione dei gruppi di lavoro e la realizzazione dei task collaborativi della sessione conducono gli studenti a interagire con persone di altre lingue romanze e a lavorare in gruppi multilingui (REFIC, 5.1 e 5.2²⁷). I prodotti finali delle sessioni, consultabili sulla piattaforma MIRIADI,²⁸ mostrano che la maggior parte delle interazioni hanno risultati positivi e che i gruppi riescono a produrre per la fine del semestre eccellenti lavori collettivi plurilingue. Il fatto che gli studenti capiscano globalmente i messaggi dei colleghi è testimoniato inoltre dai risultati ai test finali, che prevedono, tra l'altro, la lettura e traduzione del senso globale di alcuni messaggi postati sulla piattaforma. Le strategie messe in atto per la comprensione sono illustrate da questa studentessa che, nel suo bilancio parziale osserva:

- Pour comprendre un texte écrit, notamment sur le forum, j'essaie de m'aider de la construction du message, des mots transparents que je peux reconnaître. Je pense qu'il y a beaucoup de déduction et d'intuition. Je ne pense pas que ça fonctionne tout le temps mais j'arrive à saisir le sens des messages en général. (E.J.)

24 Savoir décomposer les mots pour deviner le sens.

25 Comprendre la situation en vue d'interagir.

26 Avoir des connaissances sur les liens entre les langues et les cultures.

27 Savoir participer à une interaction plurilingue.

28 Per esempio: <https://www.miriadi.net/romanofonia-e-cinema/publication/caderno-resumos-romanofonia-e-cinema>; <https://www.miriadi.net/romanofonia-e-cinema-2-amours-desamour/phase/caderno-resumos-romanofonia-e-cinema-2>; <https://www.miriadi.net/romanofonia-e-cinema-3-l-ecole-au-cinema/phase/caderno-resumos-romanofonia-e-cinema-3>.

Durante il primo semestre inoltre, tramite la lettura dei post e di altri brevi testi, viene iniziato un lavoro più approfondito sull'opacità (REFIC, 3.2.6²⁹), partendo ad esempio dai connettori e dai monosillabi sui quali si lavorerà molto durante il secondo semestre. Sarà passando dallo scritto all'orale (praticato in aula tramite la lettura di alcuni messaggi postati sulla piattaforma e l'interazione con gli/le insegnanti e i compagni di origine non francofona), che i formandi troveranno talvolta più rapidamente una soluzione 'multimodale' per i problemi legati all'opacità:

- Ce qui peut être difficile, sont les petits mots de liaisons qui sont souvent trompeurs. Mais en parlant avec les mains et demander à reformuler permettent de mieux se comprendre. (N.N.)

In effetti, oltre a leggere, scrivere e interagire online, durante le prime sequenze del corso di Livello 1 gli studenti si presentano in classe oralmente, in francese e nelle diverse lingue degli apprendenti, il che permette di iniziare a cogliere i tratti principali di una presentazione orale in IC (REFIC, 4.3³⁰), un'attività sulla quale, come vedremo sotto, si lavorerà in maniera molto più approfondita durante il terzo semestre.

4.2 Il corso di Livello 2: Intercomprensione orale interattiva e ricettiva

Il corso di Livello 2 verte sullo sviluppo delle principali abilità di IC orale, interattiva e ricettiva, con il supporto dello scritto come aiuto per la comprensione. Anche in questo caso, il corso si svolge su 12 settimane per ogni semestre ed ogni incontro settimanale ha una durata di 1h45. In particolare al terzo semestre gli studenti lavorano principalmente su un progetto che associa IC e TT.

4.2.1 Semestre 3 (S3): IC orale interattiva e IOTT (Intercomprensione Orale e TeleTandem)

Come già accennato nell'introduzione, il TT (teletandem) è un dispositivo di apprendimento generalmente utilizzato per praticare oralmente le lingue straniere tramite un supporto di tipo VoIP (Skype o altro). Due partner di due lingue straniere, A e B, dividono a metà il tempo della pratica e comunicano utilizzando una lingua comune,

²⁹ Savoir traiter les éléments opaques.

³⁰ Savoir mobiliser des stratégies d'intercompréhension à l'oral.

nella prima parte la lingua A e nella seconda la lingua B, instaurando di fatto una comunicazione a monolinguisimo alternato. Nell'ambito di IOTT, nato dalla collaborazione con l'Università del Salento, lo studente deve esprimersi oralmente nella propria lingua materna (A) comunicando con uno studente di un'altra lingua (B) che conosca pochissimo o per nulla la lingua A e viceversa. Le sessioni di teletandem effettive sono solo 3, gli studenti le effettuano in autonomia, registrandole, e hanno la durata di 30 minuti ciascuna, ma tutto il corso ruota attorno a questa attività, tramite:

- l'osservazione e commento dei TT degli anni precedenti, durante sessioni di mediazione in aula;
- lo svolgimento di attività propedeutiche al riconoscimento e all'acquisizione delle principali strategie di intercomprensione e interproduzione orale;
- la pratica degli strumenti tecnici per il VoIP;
- l'osservazione ed il commento degli incontri registrati dagli studenti del corso (seconda fase di mediazione in aula).

Queste attività di mediazione in aula strutturano il percorso del corso di Livello 2 permettendo un'evoluzione dell'apprendimento dal punto di vista linguistico e culturale. Come osservano Aranha e Leone:

The linguistic and cultural exchanges between mediators and students happen within a social cultural perspective once it allows each and every individual to advocate cultural identities in a broad sense. During mediation sessions, participants interact and «do not simply shift between competing meanings to find the correct one, but, instead, navigate a constantly changing and emerging hermeneutic environment» (Feito 2007, 3). Teletandem principles and environment allow students to negotiate meaning, discuss points of view, envision new knowledge, present cultural approaches and perspectives. (2017, 179)

Il programma dettagliato è illustrato nella tabella seguente.

1° lezione	<ul style="list-style-type: none"> • Introduction à l'IC orale : spécificités et différences par rapport à l'IC écrite • Questionnaire à remplir : https://enquetes.univ-lyon2.fr/index.php?sid=15669&lang=fr • Entraînement à la compréhension de l'oral plurilingue : http://lingalog.net/dokuwiki/ressources/intercomprehension/co
2° lezione	<ul style="list-style-type: none"> • Osserviamo il primo TT in IC : video dell' interazione Amalia-Eleonora (IOTT 2017-18) – notes sur PAD <ul style="list-style-type: none"> ○ Quali strategie utilizzano? ○ Quando si capiscono? Perché? Cosa funziona nella loro interazione? ○ Quando non si capiscono? Perché? Cosa dovrebbero fare secondo te? • Facciamo qualche esercizio su Itinéraires romans : <i>Sympathique histoire de la pizza Margherita</i> • Quaderno riflessivo di ognuno sulla sessione online IOTT2 su MIRIADI <ul style="list-style-type: none"> • Finiamo le UD di comprensione dell'orale plurilingue: http://lingalog.net/dokuwiki/ressources/intercomprehension/co
3° lezione	<ul style="list-style-type: none"> • Esercizi di CO plurilingue su Lingalog → riflessione collettiva sui problemi • Rivediamo insieme • Presentazione di alcune corrispondenze it <->fr e altre lingue. Es: <ul style="list-style-type: none"> ○ castello/chateau; bello /beau ○ llorar/ piangere; lleno/pieno ○ parole in -cao, -zione, -ción, -ció <ul style="list-style-type: none"> • Rivediamo la strategia dei "sept tamis" nell'ottica dell'orale. • Esempi di interproduzione: scelgo le parole "trasparenti" per farmi capire. • Esercizio su Itinéraires Romans: <i>La princesse et le baobab</i>. • A casa : salutiamo gli altri studenti sul forum di IOTT, nella fase 1.
4° lezione	<ul style="list-style-type: none"> • Video di un dialogo FR/CAT dal CLOM dell'OIF "L'interculturelle dans l'intercompréhension en langues romanes" <ul style="list-style-type: none"> ○ Comprensione del catalano; osserviamo le strategie utilizzate dagli interlocutori. • Riflessione sulla comprensione orale (REFIC): <ul style="list-style-type: none"> ○ individuale o in interazione? ○ caratteristiche della comprensione orale in IC ○ caratteristiche dell' interazione plurilingue ○ TEST degli strumenti : jitsi meet ; obs ○ Gruppi per prova TT : https://annuel.framapad.org/p/TESTIC2
5° lezione	<ul style="list-style-type: none"> • Riflessione sulla progressione in IC: dove mi situo in questo momento rispetto al REFIC? <ul style="list-style-type: none"> ○ Quali competenze ho già acquisito? ○ Quali devo ancora acquisire? • Comprensió y representació de la poesia "Déjeuner du matin" de J. Prévert en: espanyol, italià, romanès i portugués.
6° lezione	<ul style="list-style-type: none"> • Treballem dos conceptes: el paralenguatge i la proxemia • Taller "expliquem una paraula" + videos • Introducció a l'occità a través d'un programa de ràdio
7° lezione	<ul style="list-style-type: none"> • Osservazione dei video dei Teletandem di IOTT 1: <ul style="list-style-type: none"> ○ Problemi dei video : problemi tecnici; errori e problemi di comunicazione. ○ Punti positivi e interazioni riuscite
8° lezione	<ul style="list-style-type: none"> • Guardiamo l'intervista di Ghanmaria Arrighi e rispondiamo alle domande : <ul style="list-style-type: none"> ○ Cos'è la lingua corsa per lui? ○ Quando ha imparato a parlare corso? ○ Quando usa la lingua corsa? ○ Cosa rappresenta per lui? ○ Come vede il futuro della lingua corsa? • Guardiamo il teletandem di Lilia & Angelica : <ul style="list-style-type: none"> ○ Di cosa parlano le due studentesse? ○ Quando funziona la conversazione? ○ Quando ci sono problemi? Perché secondo te? ○ Come risolvono i problemi?
9° lezione	<ul style="list-style-type: none"> • Osserviamo i primi teletandem dei nostri colleghi : <ul style="list-style-type: none"> ○ Lilou e Dylan : compresione, incomprensioni, strategie ○ Amandine e Miriana : feedback di Amandine e visione di alcuni estratti.
10° lezione	<ul style="list-style-type: none"> • Osserviamo il secondo teletandem (map task): <ul style="list-style-type: none"> ○ Lilou e Dylan ○ Amandine e Miriana • Il primo TT di Matéo in FR-PT : osservazione e commento.

Figura 2 Programma dei corsi del terzo semestre

Coerentemente con le indicazioni del REFIC, il corso si apre con una riflessione sulle caratteristiche generali del discorso orale (REFIC, 4.1³¹). Durante la prima parte della formazione si osservano le interazioni IOTT effettuate in precedenza da altri studenti per poter iniziare a riconoscere le strategie di intercomprensione orale (REFIC, 4.2.2,³² 4.2.4³³ e 4.3³⁴), in vista del futuro utilizzo nell'ambito dei TT. Per potenziare la comprensione, gli studenti effettuano alcune attività su *Itinéraires romans* - scegliendo come target la lingua del loro futuro interlocutore per il TT - (REFIC, 4.3.1,³⁵ 4.3.2³⁶ 4.3.3³⁷ e 4.3.4³⁸) e su altri supporti, in particolare su Lingalog - dove trovano dialoghi in IC didattizzati appositamente per il corso - o estratti da altri siti (es. YouTube), per esercitarsi alla comprensione orale plurilingue (REFIC, 4.3.5³⁹).

Per preparare gli studenti all'IC interattiva orale, si effettuano attività ludiche, tra cui esercizi di interproduzione (cf. figura 2, lezione 6), come ad esempio spiegare a uno straniero il significato di alcune parole (REFIC, 5.2.3⁴⁰).

Il TT vero e proprio inizia intorno alla metà del semestre, dopo una brevissima presentazione online, per iscritto sulla piattaforma MIRIADI, che permette di prendere coscienza del profilo dei colleghi (REFIC, 5.2.3.1⁴¹). Durante le tre sessioni di telecollaborazione gli studenti mettono in atto ciò che hanno osservato in precedenza, cercando di comunicare malgrado gli eventuali problemi tecnici legati alla modalità del TT.

Per le tre interazioni dell'a.a. 2018-19 sono stati assegnati agli studenti tre compiti, uno per ogni incontro: 1) presentarsi e mostrare 5 foto della propria città; 2) un *map task*: descrizione di un percorso in lingua A da parte dell'interlocutore A e disegno del percorso da parte dell'interlocutore B e viceversa; 3) esercizi collaborativi di *problem solving*, uno in italiano e uno in francese.

31 Se rendre compte des spécificités de la compréhension à l'oral pour aborder la tâche avec confiance.

32 Savoir tirer profit des éléments prosodiques du discours.

33 Savoir mettre en œuvre des stratégies procédurales de compréhension à l'oral.

34 Savoir mobiliser des stratégies d'intercompréhension à l'oral.

35 S'appuyer sur le lexique aisément identifiable.

36 Savoir reconnaître des mots à partir des correspondances phonologiques.

37 Savoir décomposer les mots pour deviner le sens.

38 Savoir faire des hypothèses sur le sens des mots à partir des contextes sémantiques et discursifs.

39 Savoir exploiter la comparaison entre plusieurs langues à l'oral.

40 Savoir moduler son expression pour faciliter l'interaction plurilingue (interproduction).

41 Prendre connaissance du profil linguistique de ses partenaires pour tenir compte de leurs compétences de réception.

Il risultato dei tre incontri è stato sorprendente: in alcuni casi la conversazione si è svolta con la stessa fluidità con cui potrebbe svolgersi una conversazione monolingue. L'analisi delle interazioni - che svilupperemo in altri contesti - mostra che gli studenti apprendono rapidamente a comprendere le intenzioni dell'interazione e a cooperare (REFIC, 5.1.2⁴²), sanno sicuramente attivare una modalità di comunicazione adeguata (REFIC, 5.1.1⁴³) e riescono a dialogare mettendo in atto strategie di *repair* (REFIC, 5.1.3⁴⁴). Anche se durante il primo TT la comunicazione è più fluida poiché verte principalmente sull'atto conversazionale dei saluti e della presentazione, l'uso delle strategie di IC interattiva orale apprese a lezione, associato all'analisi del proprio primo TT, permette di condurre con esito globalmente positivo anche i compiti seguenti, dimostrando che, alla fine della formazione, gli studenti sono in grado di partecipare ad una interazione plurilingue (REFIC, 5.2⁴⁵), modulando la propria espressione e sapendo gestire i problemi di comprensione (REFIC, 5.2.3 e 5.2.4⁴⁶). L'aspetto multimodale ha una rilevanza importantissima in questo contesto: per capire e farsi capire, gli studenti ricorrono non solo ai gesti ma anche allo scritto su chat, alle immagini e a tutto ciò che può facilitare la comprensione da parte dell'interlocutore (REFIC, 5.2.3.8⁴⁷).

5 Risultati delle prime sperimentazioni e feedback degli studenti

I risultati parziali delle sperimentazioni mostrano che, al Livello 1, il focus sull'interazione scritta con l'orale in IC come supporto e modalità di comunicazione in aula rassicura gli studenti e li mette a proprio agio, permettendo un apprendimento non solo linguistico ma anche interculturale, allo stesso tempo rapido e rilassato. Oltre ai diari citati nella sezione precedente, lo dimostrano i risultati dei test alla fine dei corsi. Per l'esame finale del primo semestre nell'a.a. 2018-19, gli studenti sono stati testati per iscritto tramite una prima prova avente per oggetto il riconoscimento di diverse lingue romanze, la realizzazione di alcune brevi traduzioni e riformulazioni della pro-

42 Savoir comprendre les intentions générales ou partielles de l'interaction plurilingue pour coopérer.

43 Savoir identifier les types et les contextes de l'interaction pour activer une modalité de communication adéquate.

44 Savoir interpréter les spécificités de la dynamique d'une interaction plurilingue et pluriculturelle pour réagir de façon constructive.

45 Savoir participer à une interaction plurilingue.

46 Savoir gérer les problèmes de compréhension dans l'interaction.

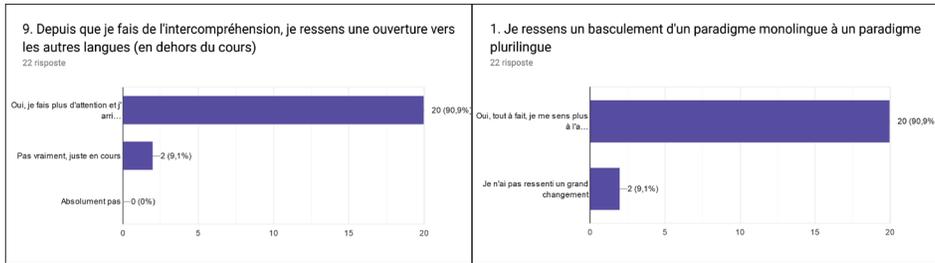
47 Utiliser des éléments non verbaux pour faciliter l'accès au sens.

pria lingua di frasi estratte dal forum MIRIADI in catalano, spagnolo, italiano e portoghese e il reperimento degli elementi di una presentazione in queste quattro lingue sulla piattaforma. Su 26 studenti esaminati, tutti hanno riconosciuto le lingue dei messaggi riportati; 19 hanno dato prova di comprendere globalmente tutti messaggi citati nel test e solo 7 hanno fatto alcuni piccoli errori di comprensione. In una seconda prova sono stati testati sull'acquisizione a livello A2 di una lingua target mai studiata prima del corso di IC. Tutti hanno avuto risultati eccellenti anche in questa prova. Diversamente da ciò che accade nei corsi monolingue, la media globale dei voti agli esami finali è stata di 16/20, con voti tra il 19/20 e il 12/20, senza alcuna insufficienza. Sono voti elevatissimi se comparati a quelli dei corsi basati sugli approcci singolari in cui, generalmente, la media delle classi è intorno al 12/20 e le insufficienze sono intorno al 20-30%.

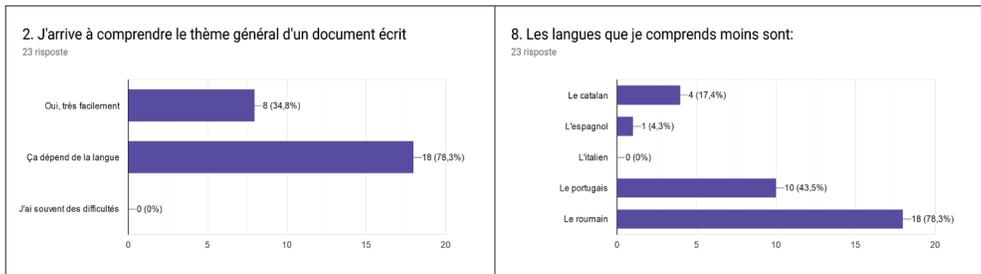
I risultati dei test di fine corso sono supportati dai feedback degli studenti, che sottolineano nei loro bilanci finali di autovalutazione (Livello 1, a.a. 2018-19):

- la rapidità e la naturalezza dell'apprendimento : «l'intercomprehension est une sorte d'apprentissage endogène» (L.L.); «l'intercompréhension permet d'apprendre plusieurs langues romanes à la fois et dans des conditions beaucoup plus naturelles» (S.R.);
- il rafforzamento dell'autostima e della motivazione : «ça donne de la confiance pour pouvoir s'ouvrir aux autres» (E.J.); «Lorsque je ne comprends pas quelque chose, je me rassure en me focalisant sur ce que je peux connaître pour ainsi me motiver» (E.B.);
- il potenziale dell'interazione con i nativi : «Elle est la preuve vivante que nous pouvons tous communiquer ensemble, chacun dans nos langues maternelles, avec nos différences, sans pour autant être imperméables les uns aux autres» (C.D.);
- la ricchezza del plurilinguismo: «Ce que je trouve particulièrement intéressant avec l'intercompréhension, c'est que plus on découvre d'autres langues plus l'intercompréhension est facile. [...] Par exemple; si je lis du catalan, et que mon français ne me permet pas de tout comprendre, je peux puiser dans ce que je connais de l'espagnol ou de l'italien pour trouver des solutions, faire des liens avec d'autres mots, d'autres structures existantes dans les autres langues romanes» (L.L.).

Ad un questionario di autovalutazione, gli studenti del primo semestre rispondono per il 90,9% di sentire già una maggiore apertura verso le altre lingue e di sentire un passaggio da un paradigma monolingue a un paradigma plurilingue (REFIC, Liv. 1):



Affermano inoltre di riuscire a capire il tema generale di un documento, anche se per la maggior parte di loro dipende molto dalla lingua poiché, in effetti, non avendo potuto lavorare sul rumeno durante il primo semestre, questa lingua rimane ancora opaca per la maggior parte degli studenti. È interessante notare come, essendo il corso del primo semestre animato da insegnanti italiane e catalane, gli studenti non segnalano alcuna difficoltà con l'italiano - lingua che la maggior parte di loro non conosceva all'inizio del corso -, e che solo 4 di essi dichiarano di avere difficoltà con il catalano, lingua anch'essa mai studiata in precedenza:



A fine semestre, quindi, sulla base delle verifiche somministrate e delle auto-valutazioni degli studenti riteniamo si possa considerare acquisita, per la maggior parte degli studenti, una capacità di comprensione globale scritta e di interazione online per le lingue su cui si è lavorato durante il semestre: nel caso delle sessioni Romanofonia e Cinema, in lingue come lo spagnolo, l'italiano, il catalano. La percezione degli studenti è che le lingue come il portoghese o il rumeno siano meno agevoli. Ciononostante, le strategie acquisite sono applicate anche a queste lingue e gli studenti dimostrano di saperle utilizzare.

Per quanto riguarda il corso del terzo semestre, gli studenti di Livello 2 hanno effettuato i TT e hanno dovuto elaborare un diario di bordo riflessivo del loro apprendimento. Il risultato più evidente della riuscita del corso sta nella loro capacità di interagire durante gli

scambi in telecollaborazione con gli interlocutori italiani ed in particolare nella loro abilità a utilizzare con successo le strategie apprese durante la prima parte della formazione, permettendoci di fatto di considerare raggiunti gli obiettivi del REFIC per quanto riguarda l'interazione plurilingue e interculturale. Se passiamo al loro feedback, dai diari di bordo si evince che l'esperienza di IOTT è stata importante per l'apprendimento linguistico (gli studenti descrivono nel dettaglio le strategie utilizzate per comunicare e per risolvere gli eventuali problemi incontrati), ma che anche dal punto di vista affettivo e motivazionale ha avuto un peso fondamentale, favorendo un atteggiamento positivo verso l'inclusione sociale, il plurilinguismo e aiutando a sormontare gli ostacoli che impedivano l'apprendimento delle lingue. Come possiamo leggere in alcuni diari dell'a.a. 2018-19:

- Cette expérience avec l'IC a été extrêmement enrichissante. Tout d'abord, j'ai fait la connaissance de Dylan que je n'aurais certainement jamais rencontré, mais j'ai surtout été capable de le faire. La barrière de la langue m'aurait démotivée et soit nous n'aurions pas pris contact, soit nous nous serions parlé en anglais. (L.B.L.)
- J'ai appris l'anglais à l'école et jusqu'à l'entrée en deuxième année à l'Université. [...] Cependant mon niveau en langue n'est pas proportionnel au nombre d'années d'apprentissage. Les méthodes utilisées [...], la pression que l'on nous met dès le plus jeune âge [...] m'a conduit à un blocage pour l'utilisation de langue étrangère, j'ai alors arrêté l'anglais après ma première année de fac. Je percevais les langues étrangères avec une certaine appréhension car je pensais ne pas pouvoir les comprendre. [...] Avec l'intercompréhension, j'ai compris que les langues dépassent les frontières, et pénètrent les esprits et les pays avec la culture, internet, les voyages et les mouvements migratoires et qu'il est essentiel de les appréhender sous une autre forme. (M.L.)
- C'est en appliquant réellement les stratégies d'intercompréhension dans une situation concrète que l'on se rend compte qu'il est possible de tenir une conversation sans passer obligatoirement par l'anglais ou l'une des deux langues. Je trouve que c'est une expérience enrichissante, tant au niveau humain que culturel. (L.M.)

6 Prime conclusioni

Non avendo ancora potuto terminare due anni consecutivi di formazione, ed essendo questo studio limitato al primo semestre 2018-19, rimane da convalidare la progressione alla luce dei risultati che ot-

terremo alla fine dell'anno accademico. Tuttavia, i risultati e i diari di bordo degli studenti iscritti al terzo semestre (primo semestre del Livello 2) ci sembrano convalidare la pertinenza del percorso immaginato. Citiamo un esempio tra tutti:

Au début du premier semestre d'Intercompréhension, j'ai tout de suite remarqué son aspect accessible. En effet, dès le premier cours, je parvenais à saisir le sens global d'un texte écrit dans une langue romane que je n'avais jamais côtoyé. A la fin du second semestre, la compréhension d'un texte n'était plus un problème majeur. [...] En ce troisième semestre d'Intercompréhension, nous nous sommes focalisés sur l'oral, les techniques pour comprendre et être compris. Nous sommes entrés en contact avec des étudiants majoritairement italophones et avons entamé les Teletandems en appels vidéo. [...] Je suis ravie d'avoir surmonté ma nervosité et d'avoir réussi à échanger avec quelqu'un sans parler sa langue. (L.B.L.)

Dal punto di vista delle abilità e soprattutto della progressione vera e propria a livello dell'apprendimento, riteniamo che possano essere necessari studi più avanzati che permettano di capire se la comprensione scritta sia veramente più agevole della comprensione orale, in particolare in interazione. In effetti, per IOTT gli studenti di Lione hanno collaborato con studenti salentini iscritti ad un corso di Laurea magistrale in didattica delle lingue che non conoscevano l'intercomprensione e i risultati delle interazioni mostrano che le strategie spontanee sono state messe in atto in maniera simile. Tuttavia, se la comprensione da parte degli studenti italiani è stata maggiore, ciò potrebbe essere dovuto al fatto che gli studenti francesi si erano esercitati a modulare la loro espressione e ad utilizzare tutte le risorse possibili per facilitare l'interazione.

Il quesito è tuttavia importante poiché, nell'ottica di un insegnamento completo, ci accingiamo ad immaginare un Livello 3 che sarà avviato presumibilmente per l'a.a. 2020-21.

In conclusione, per quanto riguarda il REFIC, abbiamo potuto constatare nella sezione 4 del presente studio che i descrittori prodotti nell'ambito di MIRIADI nel 2015 sono pertinenti per la programmazione del percorso didattico immaginato a Lione. Dovremo testare in futuro i nuovi descrittori, contenuti nella presente pubblicazione, per verificare se ci sia corrispondenza tra i 3 livelli di progressione del REFIC ed i livelli di progressione delle formazioni dei corsi del Centre de Langues. Alla luce della nostra esperienza sul campo, riteniamo tuttavia che per alcuni descrittori contenuti nell'edizione 2015 si potrebbe forse immaginare un'ulteriore attualizzazione, in particolare in merito all'interazione. In effetti, se passiamo all'osservazione dei livelli stabiliti all'interno del REFIC, noteremo che l'interazione scrit-

ta in IC è proposta piuttosto al Livello 2 e 3, mentre ci si limita per il Livello 1 a suggerire un'osservazione dell'interazione. Sicuramente il livello di efficacia degli studenti al primo semestre è limitato. Ciononostante, i risultati dell'attività dei gruppi di lavoro delle sessioni MIRIADI - assieme ai risultati ai test di fine semestre, ai diari degli studenti e ai bilanci parziali e finali osservati nella sezione precedente - mostrano che, nella maggior parte dei casi, l'abilità di interazione scritta è acquisita già alla fine del primo semestre. Ancora per quanto riguarda l'interazione, ci sembrerebbe utile separare i descrittori dell'interazione scritta da quelli dell'interazione orale, specificando maggiormente le differenze tecniche tra l'interazione in presenza e quella online, e insistendo maggiormente sull'aspetto multimodale dell'interazione orale, in particolare nel caso del teletandem. Come già osservato da altri (Piccoli 2017) si potrebbe infine dare maggiore rilievo al *code mixing* ed al *translanguaging* utilizzati in molte occasioni dagli studenti per il raggiungimento dell'obiettivo comunicativo.

Per quanto riguarda la capacità di descrivere i sistemi linguistici, proposta come obiettivo del Livello 2, essa viene stimolata e sviluppata già nel secondo semestre del corso di Livello 1 tramite alcuni lavori di gruppo effettuati in autonomia dagli studenti e presentati alla conclusione del ciclo di lezioni.

Ma tutti questi aspetti saranno da verificare una volta pubblicata la nuova versione del REFIC ed alla luce delle eventuali modifiche a livello della pianificazione e valutazione dei corsi a Lyon 2 che si renderanno necessarie in funzione della programmazione dei corsi su tre anni.

Bibliografia

- Afonso, Cecília; Poulet, Maria-Eugênia (2003). «Le Forum de la plate-forme Galanet. Une situation de stratégie conversationnelle plurilingue à exploiter». *Lidil*, 28, 59-73. URL <http://lidil.revues.org/1683> (2019-09-09).
- Anquetil, Mathilde (2012). «Quale inserimento istituzionale per l'intercomprensione nell'Università italiana?», in «Attraverso le lingue. L'Intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste». *Redinter-Intercomprensão*, 3, 165-84. URL <http://www.redinter-intercomprensao.eu/numeros-publicies/numero-3> (2019-09-09).
- Aranha, Solange; Leone, Paola (2017). «The Development of DOTI (Data of Oral Teletandem Interaction)». Fišer, Darja; Beißwenger, Michael (eds), *Investigating Computer-Mediated Communication: Corpus-Based Approaches to Language in the Digital World*. Ljubljana: Ljubljana University Press, 172-90. URL <http://www.ff.uni-lj.si/sites/default/files/Dokumenti/Knjige/e-books/investigating.pdf> (2019-09-09).
- Araújo e Sá, Maria-Helena; Pinho, Ana Sofia (coords) (2015). *Intercomprensão em contexto educativo: resultados da investigação*. Aveiro: UA Editora, URL https://frama.link/LIVRO_7 (2019-09-09).
- Bonvino, Elisabetta et al. (2011). *EuRom 5. Ler e compreender 5 línguas românicas. Leer y entender 5 lenguas románicas. Llegir i entendre 5 llengües romàniques*.

- ques. *Leggere e capire 5 lingue romanze. Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milano: Hoepli.
- Candelier, Michel (coord.); Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; De Pietro, Jean-François; Lörincz, Ildikó; Meissner Franz-Joseph; Schröder-Sura, Anna; Noguero, Artur (2012). *CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz: CELV Graz; Conseil de l'Europe.
- Carrasco Perea, Encarnación; Degache, Christian; Pishva, Yasmin (2008). «Intégrer l'intercompréhension à l'université». *L'intercompréhension, Les Langues Modernes*. URL <https://www.aplv-languesmodernes.org> (2019-09-09).
- Carrasco Perea, Encarnación; Chavagne, Jean-Pierre; Le Besnerais, Martine (2010). «Programmation et conception de formations à l'intercompréhension: principes, critères et conditions fondés sur l'analyse croisée d'actions formatives universitaires en France et en Espagne». *Synergies Europe*, 5, 33-52.
- Carrasco Perea, Encarnación (2011). «Per una valutazione di qualità, socialmente riconosciuta e istituzionalmente integrata, di e per gli apprendimenti in intercomprensione». De Carlo, Maddalena (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts, 325-42.
- Carrasco Perea, Encarnación; De Carlo, Maddalena (2016). «Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue». Bonvino, Elisabetta; Jamet, Marie-Christine (a cura di), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 183-204. SAIL 9. DOI <http://doi.org/10.14277/6969-134-8/SAIL-9-8>.
- Coste, Daniel; Moore, Danièle; Zarate, Geneviève (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Cognigni, Edith; Vitrone, Francesca (2015). «L'inserimento curricolare dell'intercomprensione all'università: un'opzione possibile/ Università di Macerata, Italia». Araújo e Sá, Maria-Helena (coord.), *Histórias em Intercomprensão: A Voz dos Autores*. Aveiro: UA Editora, 98-126. URL <https://www.miriadi.net/produto/historias-em-intercomprensao-voz-dos-autores> (2019-09-09).
- Cosnier, Jacques; Develotte, Christine (2011). «La face à face en ligne, approche éthologique». Develotte, Christine; Kern, Richard; Lamy, Marie-Noëlle (dirs), *Décrire la conversation en ligne*. Lyon: ENS éditions, 27-50.
- De Carlo, Maddalena (éd.) (2015b). *Prestation 4.4. - Expérimentation des réalisations*. Rapport publié dans le cadre du projet Miriadi. URL https://www.miriadi.net/sites/default/files/prestati_o_n_4.4.pdf (2019-09-09).
- Rapport ELAN = *Incidences du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne* (2006). London: CILT. URL https://liseo.ciep.fr/index.php?lvl=notice_display&id=24453 (2019-09-09).
- Frontini, Mariana; Garbarino, Sandra (2012). «Étude comparée des modalités d'intégration de l'intercompréhension par la plateforme Galanet dans le domaine universitaire en Europe et en Amérique du Sud». Degache, Christian; Garbarino, Sandra (éds), *Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration = Actes du colloque IC2012*. URL <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/65.pdf> (2019-09-09).

- Frontini, Mariana; Garbarino, Sandra (2017). «Typologie des modalités d'intégration de l'interaction plurilingue en réseau de groupes». Degache, Christian; Garbarino, Sandra, *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*. Grenoble: Editions Ellug, 171-98.
- Garbarino, Sandra (2015). «Les avantages de l'entrée en langue étrangère via l'intercompréhension: ' J'ai l'impression de lire du français mais écrit différemment donc je me sens puissante !' ». *ÉLA. Étude de linguistique appliquée*, 3(179), 289-313. URL <https://www.cairn.info/revue-ela-2015-3-page-289.htm> (2019-09-09).
- Jamet, Marie-Christine (a cura di) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina; Le Bricole.
- Jamet, Marie-Christine (2010). «Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione». *Synergies Europe*, 5, 75-98.
- Leone, Paola (2015). «Processi di intercomunicazione tra parlanti di lingue affini: analisi di sequenze metalinguistiche». Garbarino, Sandra; Degache, Christian (éds), *Intercompréhension en réseau: scénarios, médiations, évaluations*. Lyon: éd. CRTT, 187-97.
- Meissner, Franz-Joseph et al. (éds) (2004). *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen: Shaker-Verlag. URL <https://bit.ly/2tmo5JN> (2019-09-09).
- Mondada, Lorenza (2000). «Grammaire-pour-l'interaction et analyse conversationnelle» Berthoud, Anne-Claude; Mondada, Lorenza (éds), *Modèles du discours en confrontation*. Berne: Lang
- Piccoli, Vanessa (2017). *Interactions plurilingues entre locuteurs romanophones: de l'analyse à une réflexion didactique sur l'intercompréhension en langues romanes* [thèse de doctorat]. Lyon: Université de Lyon.
- REFIC = De Carlo, Maddalena (coord.) (2015a). *Prestation 4.2. - Deux Référentiels de compétences en intercompréhension*. Lyon: Miriadi; Centre de Recherche en Terminologie et Traduction, Université Lyon 2. URL <https://frama.link/REFIC-REFDIC> (2019-09-09).

L'évaluation sommative/certificative en intercompréhension réceptive de l'oral

Marie-Christine Jamet
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract In light of a general reflection on the criteria for an assessment process, we will focus on the evaluation of plurilingual competencies in Intercomprehension and, in particular, on oral listening skills, by observing best practices in unilingual official certifications, and by taking an approach that goes from the general to the particular. We will reflect on the concrete tools for measuring this ability, by discussing the choices of the CINCO and EVAL-IC projects – the first European project to tackle the question of evaluation under all its angles – with the goal of defining the contours of an assessment method taking into account the plurality of its possible forms.

Keywords Intercomprehension oral skills. Evaluation. Foreign languages certifications.

Sommaire 1 Préliminaires. – 2 Critères généraux d'évaluation pour une épreuve certificative. – 3. La Compréhension orale CO dans les certifications unilingues. – 4 Certifier la CO en IC : quelle problématique ? – 4.1 Que mesurer ? – 4.2 Quels types de test ?



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2019-06-20
Accepted	2019-07-06
Published	2019-12-16

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Jamet, Marie-Christine (2019). "L'évaluation sommative/certificative en intercompréhension réceptive de l'oral". *EL.LE*, 8(1), 65-90.

1 Préliminaires

Sur les trois fonctions principales de l'évaluation – diagnostique, formative ou sommative – que De Ketele (2010) préfère appeler orientative, régulatrice ou certificative, c'est sur la dernière que nous allons nous arrêter dans cet article, poursuivant notre réflexion commencée en 2010 à la lumière des avancées de la recherche portant sur l'Intercompréhension (IC) ces neuf dernières années. Nous entendons 'certificatif' dans le sens d'une évaluation en fin de parcours d'apprentissage ou bien d'une évaluation centrée sur des acquis quelles qu'aient été les modalités d'acquisition, comme peuvent l'être les certifications officielles nationales existantes pour de nombreuses langues.

Lorsque notre article « Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingue » (2010) est paru, il affirmait déjà la nécessité de concevoir des épreuves certificatives/sommatives afin de se donner des instruments pour avancer dans la reconnaissance de l'approche d'IC dans les institutions et auprès du public. Ne pas avoir d'outil qui puisse attribuer des niveaux de compétence et ne pas pouvoir les mesurer est vite apparu à la communauté des spécialistes comme un handicap pour la promotion de cette nouvelle approche plurilingue. C'est pourquoi il fallait d'abord définir un référentiel de compétences et c'est ce à quoi le projet européen MIRIADI (2012-2015) s'est attelé. Deux référentiels ont été produits, disponibles en ligne, l'un centré sur l'apprenant, le REFIC et l'autre pour les enseignants impliqués dans des programmes d'IC, le REFDIC. Comme l'explique dans son introduction la coordinatrice de l'équipe dont nous faisons partie, Maddalena De Carlo, reprenant partiellement l'article écrit en collaboration avec Carrasco (2016), le REFIC définit des descripteurs qui tiennent compte des stratégies métalinguistiques et métacognitives, des activités langagières et communicatives et des connaissances linguistico-culturelles en jeu dans le processus l'IC. Il envisage trois niveaux de progression, niveau I de *sensibilisation*, niveau II d'*entraînement* et niveau III de *perfectionnement* applicables dans trois domaines, le premier centré sur le sujet (*le sujet plurilingue et l'apprentissage*), le second centré sur l'objet (*Les langues et les cultures*) et le troisième centré sur les compétences de compréhension écrite, orale et d'interaction à l'écrit et à l'oral. Ce référentiel est pensé pour promouvoir l'insertion curriculaire de l'IC en définissant des objectifs d'acquisition et pour fournir un cadre pour la définition d'objets d'évaluation. Ce travail a trouvé un écho dans le CECR revu en 2018, puisqu'une large place y est faite à la notion de plurilinguisme et que le référentiel du projet MIRIADI – qui entre temps a obtenu le label européen des langues – y est explicitement cité (p. 189) et que les descripteurs de la compréhension plurilingue

de la p. 168 s'en inspirent ; en outre la compétence de médiation à l'intérieur de laquelle peut s'insérer l'intercompréhension y a été considérablement amplifiée.

De Carlo et Anquetil ont par la suite repris le REFIC et le fruit de leur travail de précision fait l'objet du présent ouvrage. En 2016, un autre projet européen est approuvé par la commission européenne, dont le nom est à lui seul le signe de l'urgence de fournir des instruments pour l'évaluation, EVAL-IC, *Évaluation en Intercompréhension*. Le projet, piloté par l'université de la Réunion, auquel nous participons, vient d'être terminé. Un second référentiel a été élaboré :¹ il tient compte des avancées du CARAP et du REFIC, mais il est pensé plus précisément pour la construction d'épreuves et de grilles d'évaluation. Ce référentiel est organisé pour cinq langues romanes conjointement (espagnol, français, italien, portugais, roumain), et il se décline sur 6 niveaux par analogie avec le CECR, ce qui a exigé d'affiner les descripteurs. Il est organisé sur 6 types d'activités langagières : réception de l'écrit et de l'oral, interaction écrite et orale, et interproduction écrite et orale. Cette dernière dimension, introduite par Castagne (2004), puis Balboni (conférence en 2006 et publication en 2009) et développée par Hédiard (2009) ou Capucho (2011) trouve une concrétisation dans le modèle d'évaluation proposé. Le référentiel couvre les dimensions linguistique, non verbale et paraverbale, socio-pragmatique, socio-affective et culturelle. Le projet EVAL-IC prévoyait également comme 'production intellectuelle' la réalisation d'un scénario d'évaluation incluant les différentes compétences listées dans le référentiel et soumis à expérimentation. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

Dans notre contribution de 2010, nous montrions que l'approche d'IC ne pouvait recouvrir le type de progression de l'approche communicative actionnelle telle qu'elle est présente dans le CECR en particulier parce que le concept de transparence entre langues proches implique que des textes plus complexes peuvent apparaître plus faciles pour un locuteur d'une langue proche que des documents que le CECR place aux niveaux A1 ou A2. Indispensables pour évoluer dans la vie quotidienne, ces derniers (pancartes, menus, annonces, etc.) présentent souvent des termes fréquents mais plus opaques ou des idiomatismes, alors que des textes de niveau B1 voire B2 pouvaient apparaître à l'écrit plus facile, les mots abstraits étant souvent plus transparents. Nous proposons alors de modifier la classification de la difficulté des textes par rapport aux niveaux du Cadre et de tenir compte, dans la progression en IC, du degré de lacunes dans la compréhension de textes longs et complexes :

1 À paraître en ligne sur le site du projet EVAL-IC : <https://evalic.eu/> (2019-11-15).

Niveau seuil en IC : Est capable de comprendre des textes, même longs, de type informatif ou argumentatif, écrits dans une langue neutre, sans phraséologie non transparente, avec un degré de lacunes de 30%. Niveau avancé en IC : Est capable de comprendre des textes, même longs, de type informatif ou argumentatif, avec un degré de lacunes de 10%. Est capable de comprendre tous les types de textes dans la vie quotidienne. (Jamet 2010, 88)

L'idée est relayée par De Carlo et Carrasco (2016, 200). Mais notre réflexion alors portait essentiellement sur la compréhension des écrits. Qu'en est-il à l'oral ? À la lumière de cette réflexion et de tous les documents qui ont depuis lors été produits, nous nous focaliserons ici sur la compétence réceptive à l'oral, sujet que nous avons travaillé depuis longtemps, notamment dans le cadre de MIRIADI. Mais pour plus de pertinence, nous souhaitons inscrire notre réflexion spécifique dans un cadre plus général d'évaluation plurilingue ; puis en nous recentrant sur l'oral, nous réfléchissons sur des outils concrets de mesure de cette compétence, notamment en observant ce qui se fait dans les certifications de langues et en discutant les choix des projets CINCO et EVAL-IC.

2 Critères généraux d'évaluation pour une épreuve certificative

Des tests certificatifs en IC peuvent concerner aussi bien un apprenant à la fin d'un parcours d'IC qu'une personne qui souhaite simplement valider son niveau d'IC dans plusieurs langues à la fois, sans avoir suivi aucun cours. Par conséquent l'anonymat est une condition de la diffusion d'une épreuve certificative. Le jury ne connaît a priori pas l'examiné et par là ne sait rien de son parcours acquisitionnel, de même qu'il va essayer d'évaluer ce qui est compris, sans pouvoir entrer dans la boîte noire du traitement de l'information. Une évaluation de type certificatif examinera donc un produit final, une résultante, si bien que tout ce qui, dans les descripteurs, relève du socio-affectif et des stratégies cognitives, est difficilement évaluable car non observable la plupart du temps. Cela ne veut pas dire toutefois que ces dimensions soient exclues dans une évaluation plus inclusive, dans la mesure où peuvent co-exister d'autres outils évaluatifs complémentaires. Comme le disent Carrasco et De Carlo :

Une évaluation certificative devra nécessairement comporter une part de certification de compétences linguistiques et pragmatiques mais aussi s'accompagner d'autres modalités d'évaluation qualitative telles que les portfolios, les journaux de bord, l'auto-évaluation et l'évaluation entre pairs. (2016, 197)

Mais l'adverbe 'nécessairement' nous apparaît excessif, car la probabilité que des difficultés concrètes de recueil des données de type cognitif ou affectif à des fins d'évaluation se présentent est très élevée. Or, on peut très bien imaginer une certification uniquement sur les compétences linguistiques et pragmatiques, même si l'on sait que ce sera réducteur. Une attestation/certification en effet résulte de choix d'objets et d'instruments de mesure dont il faut être conscient afin de les assumer.

Certes des formes souples d'évaluation ont été expérimentées. Ainsi le projet européen INTERMAR destiné aux étudiants des académies navales, a délibérément choisi l'instrument du portfolio. Il s'agit clairement dans ce cas d'un monitoring final d'un parcours formatif *in itinere*, où la part d'auto-évaluation est importante, et où peut-être vont apparaître, à travers des commentaires, des éléments renvoyant au socio-affectif (*j'ai découvert que c'était facile à comprendre, et ça m'a enthousiasmé*) ou au cognitif (*quand je ne comprends pas un mot, je le passe*). Mais il est difficile d'imaginer des instruments de ce type dans le cas d'un test certificatif anonyme auquel nous nous intéressons ici et que nous voulons essayer maintenant de mieux circonscrire.

Dans la section 9.3 du CECR (2001, 139) consacrée à l'évaluation, les concepteurs ont listé une série non exhaustive de binômes antinomiques numérotés présentant chacun une alternative afin de classer les différents types d'évaluation. Nous les regroupons ici après en avoir modifié l'ordre afin de les adapter à l'évaluation certificative en IC que nous envisageons. Nous justifions leur interprétation dans le cadre de l'IC dans les colonnes 3 et 4. Le numéro d'origine du binôme dans le CECR est précisé entre parenthèses à la fin de chaque binôme. Nous voyons se dessiner un cadre pour une évaluation en IC.²

² Nous renvoyons également à la recherche bibliographique, assortie de commentaires, faite durant la première phase du projet EVAL-IC disponible sur le site du projet : <http://evalic.eu>

Pôles de l'évaluation	Binômes du CECR	Pour une évaluation certificative de l'IC	Pourquoi ?
À quel moment évaluer ?	Évaluation formative vs Évaluation sommative (4) + Évaluation continue vs évaluation ponctuelle (5)	Évaluation sommative et ponctuelle	Ce qui est contrôlé, ce sont les acquis, que ce soit à la fin d'un parcours formatif ou bien indépendamment. Seul compte ce que la personne est capable de faire à un instant t.
Qui évalue ?	Évaluation mutuelle vs Auto-évaluation (13)	Évaluation mutuelle	Évaluation par un externe (hétéro-évaluation). Mais dans les outils de portfolio, on peut avoir une autoévaluation qui peut être soumise à un évaluateur externe
	Évaluation directe vs Évaluation indirecte (6)	Les deux	En compréhension, l'évaluation est nécessairement indirecte a posteriori. En interaction elle est directe ou bien indirecte s'il y a enregistrement de l'interaction.
	Évaluation subjective vs Évaluation objective (8) + Jugement fondé sur l'impression vs Jugement guidé (10)	Objective Jugement guidé	En évaluant un état à un instant, l'objectivité de l'évaluateur doit être relayée par la fiabilité des tests proposés (à savoir la reproductibilité par des évaluateurs différents). Dans le cas de l'évaluation de l'interaction en direct, la subjectivité pourrait entrer, ce qui nécessitera des grilles d'évaluation précises permettant de la limiter puisqu'on est dans un cadre certificatif. La définition de barèmes permettra un jugement guidé.
Comment évaluer ?	Évaluation normative vs Évaluation critériée (2) + Évaluation sur une échelle vs Évaluation sur une liste de contrôle (9)	Évaluation critériée Évaluation sur une échelle	La personne sera évaluée indépendamment d'un classement mais par rapport à des critères (qui sont issus des référentiels). Son niveau sera donné par rapport à une échelle.
	Évaluation holistique ou globale vs Évaluation analytique (11)	Les deux	Dans le cadre d'une évaluation certificative, tout va dépendre de la nature des épreuves proposées et des critères utilisés : une évaluation holistique est envisageable comme une analytique.
	Maîtrise vs Continuum ou suivi (3)	Les deux	Deux types de solutions peuvent être trouvées : une évaluation qui vérifie la maîtrise d'un niveau X prédéfini ou bien une évaluation qui permette de situer le candidat sur un continuum selon les compétences testées.

Pôles de l'évaluation	Binômes du CECR	Pour une évaluation certificative de l'IC	Pourquoi ?
Quel objet évaluer	Évaluation du savoir vs Évaluation de la capacité (1) + Évaluation de la performance vs Évaluation des connaissances (7)	Les deux	La personne est évaluée sur ce qu'elle sait des LE en réception, mais aussi sur sa capacité à agir dans le monde réel parce qu'elle comprend les LE. En interaction, la personne est aussi évaluée sur sa performance en LM qui dépend de sa compréhension en LE.
	Évaluation par série vs Évaluation par catégories (12)	Les deux	L'évaluation par série propose une seule tâche avec des activités différentes évaluée globalement (simulation globale). L'évaluation par catégories propose des tâches différenciées évaluées séparément (par exemple dans un scénario).

En combinant ces choix dans chaque binôme de façon différente, on obtiendra des cadres évaluatifs différents. Prenons l'exemple du test EVAL-IC expérimenté lors de la dernière phase du projet en 2019³. EVAL-IC a choisi une évaluation sommative et ponctuelle de type holistique sur les cinq langues romanes à la fois à travers des épreuves pensées à cet effet. Il s'agit d'une hétéro-évaluation par un jury, d'une évaluation principalement indirecte, quoique des grilles puissent être remplies en direct au moment de l'interaction. Mais dans le cadre de l'expérimentation du projet, une réécoute des interactions s'est avérée nécessaire, afin d'affiner une grille permettant une évaluation objective et guidée à l'instant *t*. L'évaluation est critériée et permet un positionnement sur une échelle diversifiée selon les compétences testées. C'est-à-dire que le continuum est privilégié, sur les 6 compétences réceptives, interactives et interproductives, écrites et orales, plutôt que la maîtrise d'un niveau absolu sur plusieurs compétences à la fois, comme le prouve l'*Attestation de compétences en communication plurilingue panromane* finale.⁴ L'évaluation porte davantage sur la performance que sur les savoirs et a choisi le modèle du scénario avec évaluation séparée de chaque compétence.

Au moment d'élaborer des épreuves certificatives, les propositions sont avancées à l'aune des quatre critères du *testing* : *validité*, *authenticité*, *faisabilité* et *fiabilité*. Le critère de *validité* va dépendre de l'adéquation entre les modalités du test et les descripteurs d'IC qui, à leur tour et progressivement, orienteront les formations préalables.

³ Un protocole d'évaluation a en effet été réalisé et testé. Les résultats seront rendus publics à la fin du projet au 31 août 2019.

⁴ EVAL-IC a prévu deux types d'attestation, l'une après les seules épreuves réceptives et l'autre qui prend en compte toutes les compétences sur les 5 langues à la fois.

En effet, la création même de référentiels en IC va très certainement générer des méthodes d'IC qui s'en inspireront, comme cela s'est passé pour le CECR, puisque tous les manuels de langue étrangère sont désormais estampillés avec un niveau du Cadre. Les premières expérimentations menées pour tester le protocole créé à l'intérieur du projet EVAL-IC vont respecter la validité interne (adéquation des instruments de mesure aux objectifs définis par les descripteurs), mais risquent d'être moins performantes sur la validité externe, à cause du fait que le public sera préparé de façon hétérogène.

Le principe d'*authenticité* est lié à la nature des épreuves qui doivent correspondre à un besoin social. Or l'intercompréhension est un besoin qui n'est pas encore perçu. Le fait même, du reste, de créer un référentiel et une certification devrait agir dans le sens d'une prise de conscience de l'utilité sociale de cette approche. C'est la raison pour laquelle EVAL-IC choisit la forme du scénario, simulation d'activités langagières plurilingues plausibles dans un cadre d'échanges multiculturels. Les critères de *faisabilité* et de *fiabilité* sont essentiels pour des épreuves de type certificatif. La *faisabilité* implique des facilités pour la création des épreuves (format renouvelable), leur passation (contrainte de temps) et l'interprétation des résultats (attribution de valeurs numériques ou alphanumériques stables). La *fiabilité* exige la création de grilles d'évaluation dont puissent s'approprier les examinateurs en obtenant des résultats avec le moins de dispersion possible entre eux.

Concentrons maintenant notre réflexion sur la compréhension de l'oral en IC. Quels objectifs et quels types d'épreuves envisager ?

3 La compréhension orale (CO) dans les certifications unilingues

Pour répondre à cette question, faisons un petit détour et partons de l'existant, à savoir les certifications utilisées régulièrement pour évaluer les compétences en une seule langue, car elles pourront inspirer la création d'épreuves plurilingues. Elles se basent toutes sur le CECR, référence à partir de laquelle elles choisissent certains paramètres. La grille pour l'auto-évaluation présente dans le portfolio européen qui définit les degrés de compétences à atteindre pour chaque niveau, de par son caractère synthétique et succinct, permet de regrouper les descripteurs pour les six niveaux pour la compétence d'écoute. Nous la reproduisons pour mémoire, quoiqu'elle soit bien connue, pour mieux en dégager les facteurs principaux, mis en caractères gras.

ECOUTER

A1	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement .
A2	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.
B1	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
B2	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier . Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.
C1	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort .
C2	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent.

Comme on le voit, ces descripteurs font varier trois facteurs :

- la nature du contenu à comprendre : genre de discours (annonces, messages, discours, émission de télé, etc.), fréquence d'emploi des mots, complexité du message (langue standard vs langue marquée en termes d'accent ou de structures de l'oral), message bref vs long, argumentation structurée vs non structurée avec implicites ;
- les conditions de l'émission du message : communication en présence ou médiatisée ; clarté, rapidité de l'élocution ;
- des critères cognitifs : familiarité du contenu par rapport au sujet testé ; degrés de compréhension (partielle ou totale), notion d'effort ou de temps nécessaire pour comprendre.

On peut alors dégager un certain nombre de binômes, souvent interdépendants, pertinents pour le choix de documents à utiliser pour les tests, listés dans le tableau ci-dessous. Ainsi un texte long est le plus souvent combiné avec une complexité linguistique, un débit rapide avec une langue plus familière, et bien sûr apparaît aux niveaux plus élevés, etc. Si les binômes 1 et 2 sont antithétiques, les termes opposés des 4 suivants définissent en réalité les pôles d'un continuum (plus ou moins familier, plus ou moins long, plus au moins rapide et clair, plus ou moins complexe, etc.) ce qui permet des variations. Ces paramètres seront ensuite combinés avec des types d'activités différents pour fournir des batteries de tests pour une épreuve certificative à différents niveaux. Les activités requises sont d'une complexité

cognitive variable : celles qui impliquent un traitement de l'information pour apporter une réponse sont les plus complexes, comme par exemple l'écoute d'une conversation pour laquelle il faut choisir la phrase qui serait une paraphrase synthétique de ce qui a dit, et pas le repérage des mots mêmes qui ont été prononcés.

Paramètres pertinents pour le choix des documents input pour test de CO	<ol style="list-style-type: none"> 1. nature dialogale : monologue vs dialogue (au sens large avec 2 ou plusieurs interlocuteurs) ; et différents genres (annonces, publicités, informations, dialogue dans différentes situations, interview...) 2. authenticité : réel vs vraisemblable (= base écrite et enregistrée) ; media : radio/ vidéo 3. familiarité : familiarité des thèmes traités et donc du lexique + connaissance des références culturelles vs non familiarité 4. longueur : documents brefs vs documents longs 5. débit et clarté de l'élocution : lent vs débit rapide ; distinctement articulé vs plus spontané ; accent standard vs accent marqué 6. complexité linguistique : simplicité vs difficulté sur le plan linguistique (critère de fréquence du lexique, de disponibilité et de figement, critère de structuration de la phrase et du discours pour une plus ou moins grande clarté ; critère des registres)
Nature des activités requises au candidat dans un test de CO	<p>Sans production langagière</p> <ul style="list-style-type: none"> • vrai/faux • QCM (avec images ou textes) avec une réponse juste et nombre variable de distracteurs (de 1 à 4) • QCM de repérage binaire d'informations (dit vs non dit) • exercices de mise en relation (doc. audio/images, extraits à relier au locuteur, extraits à relier avec une paraphrase, extrait à relier à une image, avec ou sans distracteurs, etc.) • exercices à trous où il faut replacer des fragments dans le transcript audio lacunaire (avec distracteur). Ces fragments peuvent être listés par écrit ou à transcrire à partir de l'audio. <p>Avec production écrite :</p> <ul style="list-style-type: none"> • exercice à trous • questions avec réponses brèves (repérages d'infos et justification) • compte-rendu d'écoute en LE <p>Avec production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • question/réponse orale • compte-rendu d'écoute en LE
Paramètres pour la passation du test	<ul style="list-style-type: none"> • durée de l'épreuve (rapport entre durée des documents et durée de l'activité de réponse) • nombre d'écoutes possibles • conditions d'écoute (sur ordinateur ou tablettes avec écouteurs, en classe avec système audio commun, en direct face à une personne ; avec vidéo)

Comparons maintenant les choix faits par trois certifications officielles pour la compréhension de l'oral dans une seule langue : DELE pour l'espagnol, DELF/DALF pour le français, CELI de l'Université per Stranieri di Perugia pour l'italien.⁵ Les tableaux comparatifs sont en annexe. Cette comparaison permet de voir les choix opérés en fonction des critères de *validité*, *authenticité*, *faisabilité* et *fiabilité*, afin d'avoir des points de référence pour la création d'une épreuve certificative en IC réceptive de l'oral.

Des trois certifications, le DELE est celle qui met le plus l'accent sur la Compréhension orale quantitativement avec des épreuves qui durent plus longtemps et une gamme plus vaste de documents présentés qualitativement et quantitativement. Dans les trois certifications est privilégiée l'écoute de documents audio et pas de vidéos, sans doute pour des raisons de *faisabilité* de la passation (pas besoin de salles équipées en ordinateurs). Dans les trois certifications, la *validité* du test par rapport au cadre est correcte, puisque les documents dans l'ensemble respectent le critère de familiarité et de progression dans la difficulté aussi bien linguistique (complexité et registre) que contextuelle (durée des documents). Le DELE introduit la variation d'accents (locuteurs espagnols et latino-américains) assez tôt. Pour le français, parfois apparaît un accent non hexagonal au niveau C2, mais c'est rare. Pour le CELI, nous n'avons pas d'autres exemples que ceux donnés par le site où la variation régionale n'apparaît pas nettement. En termes d'*authenticité*, c'est peut-être là que le bât blesse, en ce sens que dans les trois certifications, du A1 au B2, ce sont des simulations (à savoir la lecture de textes préparés par écrit), ce qui se perçoit au niveau de l'intonation et du rythme, et au manque d'hésitations et de phénomènes de reprise typiques de l'oral. Toutefois, on sait que des documents authentiques qui reflètent des situations quotidiennes (par exemple, une conversation dans un magasin), qui conviennent à une situation d'examen pour la forme et le fond, sont très difficiles à trouver en ligne car ne sont pas des situations d'ordinaire enregistrées et si elles le sont, elles ne correspondent souvent pas au niveau de langue défini du fait des scories du discours et de la vitesse d'élocution. L'*authenticité* pêche parce que la *faisabilité* prime, ce qui compte, c'est donc que la simulation recouvre au plus près des documents qui existent dans l'univers social, c'est-à-dire que la vraisemblance est le facteur déterminant. Enfin pour la *fiabilité*, elle est maximale, en ce sens que pour le DELE et le CELI, ce sont des feuilles à correction automatique que le candidat doit remplir en choisissant les bonnes options dans des exer-

5 Il existe plusieurs certifications pour la langue italienne rattachées à des universités ou organismes différents. Nous n'en avons choisi qu'une pour notre réflexion générale, celle de l'università per stranieri di Perugia. Voir Novello 2009, 99-130, pour une présentation d'autres certifications.

cices sans marge d'interprétation. Ainsi n'y trouve-t-on pas de questions ouvertes ou si le candidat doit écrire, c'est limité à 5 mots. Pour le DELF, il y a plus de variabilité, car les questions à choix multiple alternent avec des questions de repérage d'information où l'étudiant doit écrire ce qu'il a entendu, ce qui rend la tâche plus complexe, même si l'orthographe n'est pas évaluée. Ce même repérage d'informations se retrouve aussi dans des exercices à trous, plus ou moins guidés (avec présence d'une liste de solutions possibles, ou seulement le/s mot/s manquant/s à insérer de mémoire. Enfin, dès le niveau A1 pour le CELI, mais aux niveaux C1 ou C2 pour le DELE et le DALF, on voit apparaître des épreuves mixtes, en ce sens que la compréhension orale est vérifiée à travers une autre tâche, soit orale, soit écrite, de restitution organisée des informations.

Toutes ces solutions pourront-elles être adoptées pour une certification plurilingue de la compréhension orale ?

4 Certifier la CO en IC : quelle problématique ?

4.1 Que mesurer ?

La *validité* d'un test dépend de son adéquation aux objectifs préfixés. Quelles sont donc les caractéristiques d'une compétence en intercompréhension réceptive orale ?

Le premier référentiel, le REFIC, publié sur le site de MIRIADI, est le fruit du travail collectif des équipes partenaires dont Ca' Foscari. À l'issue du projet européen, deux des partenaires, De Carlo et Anquetil, reprennent le Référentiel pour le compléter et le préciser notamment en insérant les 3 niveaux de compétence envisagés par le projet mais non décrits de façon exhaustive ; cette deuxième version fait l'objet de la présente publication. Nous présentons dans un tableau comparatif les sommaires des deux versions pour ce qui concerne la compréhension de l'oral.

Compréhension de l'oral et de l'audiovisuel MIRIADI	La compréhension de l'oral De Carlo et Anquetil
4.1 Se rendre compte des spécificités de la compréhension à l'oral pour aborder la tâche avec confiance	4.1 Savoir prendre en compte les spécificités de la communication orale
4.1.1 Connaître quelques caractéristiques générales du discours oral	4.1.1 Savoir aborder le décodage des messages oraux
4.1.2 Savoir prendre en compte les paramètres dont peut dépendre le degré de compréhension des documents oraux	4.1.2 Savoir prendre en compte les traits de la variabilité de la parole dite
4.2 Savoir développer un parcours de compréhension globale	4.1.3 Savoir relier des caractéristiques prosodiques et syntaxiques dans les discours à l'oral
4.2.1 Savoir reconnaître le format global d'un texte oral	4.1.4 Savoir prendre en compte les éléments paraverbaux
4.2.2 Savoir tirer profit des éléments prosodiques du discours	4.2 Savoir mobiliser des stratégies générales de compréhension orale
4.2.3 Comprendre le sens des mots et expressions	4.2.1 Savoir choisir une approche adaptée pour la compréhension de l'oral
4.2.4 Savoir mettre en œuvre des stratégies procédurales de compréhension à l'oral	4.2.2 Savoir réaliser un parcours de compréhension globale, à l'oral
4.3 Savoir mobiliser des stratégies d'intercompréhension à l'oral	4.3 Savoir développer des techniques spécifiques à l'intercompréhension à l'oral
4.3.1 S'appuyer sur le lexique aisément identifiable	4.3.1 Savoir s'appuyer sur les correspondances lexicales entre langues, à l'oral
4.3.2 Savoir reconnaître des mots à partir des correspondances phonologiques	4.3.2 Savoir s'appuyer sur les correspondances linguistiques entre langues à l'oral
4.3.3 Savoir décomposer les mots pour deviner le sens	4.3.3 Savoir exploiter la comparaison entre plusieurs langues à l'oral
4.3.4 Savoir faire des hypothèses sur le sens des mots à partir des contextes sémantiques et discursifs	4.3.4 Savoir traiter les éléments opaques à l'oral
4.3.5 Savoir exploiter la comparaison entre plusieurs langues à l'oral	

La lecture de ces sommaires permet de voir que les descripteurs définissent essentiellement des opérations cognitives se réalisant à travers des savoir-faire. La première section concerne tout ce qui relève du fonctionnement linguistique ou paralinguistique du discours oral ; mais dans le sommaire 1, il ne s'agit que d'une prise de conscience de ces spécificités ('se rendre compte'), tandis que dans la version 2, le sujet est plus actif à travers une 'prise en compte'. La seconde section définit les stratégies de compréhension procédurales parallèles à celles que l'on trouve dans des activités de compréhension monolingue, tandis que la troisième section est spécifique à la situation d'IC. Dans la version remaniée de cette dernière section, deux descripteurs se centrent sur les contenus linguistiques dans une perspective comparative, et les deux derniers sur des stratégies et il est intéressant de noter que, pour la première fois, apparaît de façon explicite le 'traitement des éléments opaques', effleuré dans le REFIC première version. Ces descripteurs constituent un guide important pour l'enseignant qui voudra mettre en pratique une pédagogie de l'IC orale, mais toutes ces compétences listées dans le REFIC ne sont pas ou sont difficilement observables, dans une perspective certificative, en l'absence d'indicateurs plus précis.

Le projet EVAL-IC, qui se réfère au CARAP pour les approches plurielles ou au REFIC et qui a pour finalité la création d'épreuves

sommatives de compétence d'intercompréhension plurilingue, a senti l'exigence d'entrer davantage dans le détail en redéfinissant des descripteurs assortis d'indicateurs observables et mesurables. Pour l'intercompréhension réceptive orale, voici les descripteurs généraux par niveaux.⁶

Niveau 1

Extrait de l'information de façon littérale, fragmentaire ou approximative (essentiellement les mots transparents isolés ou de courts segments), des textes oraux en langues (apparentées), si l'environnement est « sans parasite » et le débit est lent. Les sujets relèvent de savoirs partagés (savoir encyclopédique et/ou de spécialités, savoir personnel) et plutôt prédictibles. S'appuie considérablement sur le non verbal (gestes, images, situation d'énonciation) et tout support supplémentaire. Découvre l'existence de la proximité linguistique et du potentiel d'IC.

Niveau 2

Extrait de l'information, de façon littérale, fragmentaire ou approximative (quelques mots et quelques idées globales) des textes oraux en langues (apparentées), si l'environnement est « sans parasite » et le débit est moyen. Les sujets relèvent de savoir partagés (savoir encyclopédique et/ou de spécialités, savoir personnel) et plutôt prédictibles. Met en œuvre certaines stratégies de compréhension, exploitant la proximité entre plusieurs langues et cultures, le non verbal et/ou tout support supplémentaire.

Niveau 3

Construit du sens global à partir de textes oraux en langues (apparentées), relevant de savoirs partagés (savoir encyclopédique et/ou de spécialités, savoir personnel). Mobilise pour cela diverses connaissances linguistiques et culturelles et différentes stratégies de compréhension. S'appuie sur le non verbal (gestes, images, situation d'énonciation), le paraverbal et tout support supplémentaire.

Niveau 4

Construit un sens global et un sens précis pour certains passages fondamentaux de textes oraux en langues (apparentées). Exploite, pour cela, ses ressources personnelles en tant que potentiel d'IC (savoir encyclopédique et connaissances linguistiques, culturelles). Mobilise avec aisance certaines stratégies d'écoute pour la construction de sens. S'appuie efficacement sur le non verbal (gestes, images, situation d'énonciation), le paraverbal et tout support supplémentaire.

6 Ce document, fruit du travail des équipes travaillant sur la réception, sera publié à la fin du projet et disponible sur le site. Nous n'avons pas participé personnellement à cette équipe de travail dans le cadre du projet, ce qui permet un regard extérieur sur le construit.

Niveau 5

Construit un sens global et un sens précis, selon son projet d'écoute, pour une diversité de types d'oraux, variables par rapport à l'objectif communicatif. Exploite, pour cela, ses ressources personnelles en tant que potentiel d'IC (savoir encyclopédique et connaissances linguistiques, culturelle). Identifie les intentions communicatives du locuteur.

Niveau 6

Construit le sens global et le sens précis pour une grande diversité de types d'oraux, variables par rapport à l'objectif communicatif (les intentions du locuteur) et la situation de la communication (l'environnement, le débit). Exploite ses ressources personnelles et son potentiel d'IC pour combler les difficultés de la compréhension. Établit des liens interlinguistiques et interculturels systématiquement et de manière adéquate.

Par rapport au CECR et pour ce qui est des contenus à comprendre, on constate que ces descripteurs synthétiques de la compétence d'IC réceptive orale font intervenir dans une moins grande mesure la diversité des genres discursifs, celle-ci n'apparaissant qu'au niveau 5. Dans les 4 niveaux précédents, la variété des genres va consister dans la plus ou moins grande clarté de l'input liée à l'absence/présence de parasites et à la vitesse d'élocution, ce qui de facto implique des genres discursifs différents oscillant entre parole lue et parole spontanée. Il n'est jamais fait mention de la complexité linguistique de l'input ou d'une progression dans les genres de discours oraux comme dans le CECR où l'on part de dialogues de la vie sociale quotidienne typiques pour arriver à des discours cognitivement et linguistiquement plus complexes argumentatifs, narratifs ou descriptifs.

Par contre il apparaît explicitement que des éléments non verbaux (gestes, images, situation d'énonciation) ou tout support supplémentaire peuvent constituer des aides. Ce qui n'est pas dit, mais qui est sous-jacent, du moins si l'on en juge par les documents expérimentaux choisis pour le test, c'est que les documents input seront authentiques et le média plutôt audiovisuel, et que les documents simulés *ad hoc* en usage dans presque toutes les certifications unilingues, ont moins de raison d'être. Par ailleurs des supports complémentaires notamment écrits sont présents. Nous avons discuté en effet du rôle de l'écrit pour l'accès à l'oral (Jamet 2009, 105). L'équipe d'EVAL-IC a donc partagé ce point de vue qui a été inscrit dans les descripteurs, ce qui conduira à chercher des documents input éventuellement avec des insertions d'écriture (titres, sous-titres, tableaux, etc.).

Ce qui est contrôlé enfin, c'est le contenu du discours par rapport à des savoirs partagés, et cela rejoint ce que Claire Blanche-Benveniste (1997) avait dit dès les débuts d'Eurom4 pour l'écrit, à savoir qu'il était fondamental de choisir des documents qui soient culturellement peu marqués dans les petits niveaux. La notion de fami-

liarité qui est présente dans le CECR réapparaît donc, mais pas en rapport avec les expériences de la personne testée, mais par rapport à la diffusion des contenus. Cette nécessité de savoirs partagés s'estompe dès le niveau 4 pour ne plus apparaître dans les descripteurs. Cela présuppose qu'à partir d'un certain niveau, on devrait pouvoir traiter des documents plus marqués culturellement, ce qui implique l'acquisition de savoirs sur les langues-cultures. Or cette acquisition, qui va au-delà de ce qui est accessible à travers les stratégies intercompréhensives entre langues apparentées, est rarement prise en compte dans les apprentissages en IC. Elle pourrait impliquer par exemple les variations diatopique, diaphasique et diastratique. Ces observations vont dans le sens d'un approfondissement futur des méthodes d'IC afin qu'elles intègrent l'apprentissage de ce qui opaque en termes linguistique ou culturel, comme le prévoit le REFIC.

Enfin ces descripteurs envisagent un type de progression dans la compétence qui est quantitatif : dans les petits niveaux, on 'extrait' des informations, puis on 'construit du sens global' et enfin 'on construit du sens global et du sens précis' d'abord sur peu d'éléments puis sur tout le texte et en élargissant les genres de discours. Cela correspond tout-à-fait à notre conclusion de 2010 que nous évoquions au début de notre réflexion et c'est ce qui justifie un input complexe dès les premiers niveaux. Ce n'est pas le document qui varie, comme pour les certifications unilingues, mais le degré de compréhension.

Les choix opérés par EVAL-IC au niveau des descripteurs montrent comment les concepteurs ont tenu compte des acquis des recherches en IC et combien ils se distinguent de descripteurs du Cadre pour la CO, car l'accent n'est pas mis sur le même type de progression. En outre, n'oublions pas qu'il s'agit, comme cela est précisé au niveau 2 mais aurait pu être répété, d'exploiter 'la proximité des langues' pour comprendre.

4.2 Quels types de test ?

Pour mesurer la compétence plurilingue d'une personne, on utilise - c'est là une évidence - des documents en plusieurs langues. Mais ce qui va varier, c'est le degré d'interpénétration des différentes langues sur un pôle qui va de la juxtaposition d'épreuves en langues différentes n'ayant rien à voir entre elles (une épreuve de CO en français, espagnol, italien, portugais ou roumain, l'une après l'autre), à l'élaboration d'un document multilingue où l'ensemble ne peut être compris que si chacune des parties est comprise (par exemple un extrait de conversation en IC où chacun s'exprime dans une langue différente pour choisir une activité commune à faire). Au centre du continuum : des extraits différents par langue, mais des activités

impliquant l'ensemble des documents, ou bien des documents semblables traduits, permettant de passer à travers les langues pour comprendre.

Commençons par examiner le premier cas du continuum.

4.2.1 Un test multilingue, somme de tests unilingues ?

Il n'est pas incongru de penser à ce type de solution que nous avons pratiquée avec l'écrit lors d'une expérimentation à Venise en proposant les épreuves de compréhension des écrits successivement dans les langues étudiées à partir des certifications officielles DELF, DELE et pour le portugais une épreuve de Bac (Jamet 2010). À l'époque, il s'agissait de montrer si le niveau atteint après une formation très brève en IC de l'écrit permettait de passer des épreuves standardisées selon les niveaux du CECR, et les résultats avaient été positifs, puisque le niveau B2 était généralement atteint après seulement 8 h de préparation en IC par langue. Mais dans ce cas, le critère de *validité* du test était mis à mal puisque la typologie du test ne correspondait pas à ce qui avait été enseigné, et que les difficultés pouvaient naître des consignes exprimées en langue étrangère plus que la compréhension même du texte. Si cette solution est appliquée, il est évident que toutes les consignes devront être exprimées dans la langue d'expression choisie par le candidat (le plus souvent sa langue maternelle, mais pas exclusivement).

Le projet européen *Cinco*⁷ s'est inscrit dans cette perspective proposant des épreuves par langue à partir d'un document vidéo authentique de niveau B1/B2. Ce document était accompagné par dix questions à cinq choix allant de la plus simple à la plus complexe selon les niveaux du CECR. Les plus simples vérifiaient l'extraction de certaines informations ou bien une compréhension globale tandis que les plus difficiles impliquaient au niveau cognitif des stratégies d'inférence plus complexes. Plus on avance donc dans la série des questions, plus le niveau est élevé. Cela correspond en fait à ce que le projet EVAL-IC a formalisé plus tard dans la grille des descripteurs (extraction d'informations, compréhension globale, compréhension fine avec capacité d'inférence). En terme de *faisabilité*, ce choix était bon puisque l'avantage est d'avoir une seule épreuve pour plusieurs niveaux et cela est jouable en situation d'examen en termes de temps pour l'écoute de 4 (si la personne testée est aussi de langue

⁷ Le projet européen *Cinco* piloté par l'Université catholique portugaise visait à l'élaboration de matériel d'apprentissage pour la communication professionnelles et offre pour les 5 langues nationales (français, espagnol, italien, portugais, roumain) des tests diagnostics pour l'IC réceptive écrite et orale disponibles en ligne.

romane) ou 5 documents (si la personne parle une langue différente des langues romanes cibles). La correction est aisée, rendant de ce fait le test fiable. Ce qui différencie un tel test des certifications unilingues, c'est que l'input authentique est effectivement linguistiquement complexe (vidéo en ligne) même pour évaluer les premiers niveaux et que, comme nous l'avons vu en examinant les descripteurs d'EVAL-IC, c'est la quantité et la qualité de ce qui est compris qui va entrer en ligne de compte et pas la nature de l'objet même pour définir les niveaux de compréhension.

À l'issue d'un tel test, je peux dire par exemple : le candidat a un niveau 4 de compréhension de l'oral en français et en espagnol, 3 en portugais et 1 en roumain.

4.2.2 Un test plurilingue

Nous attribuons le qualificatif *plurilingue* au test, alors que l'adjectif est d'ordinaire réservé à la compétence de l'individu dans la mesure où c'est précisément cette compétence 'pluri', qui implique un passage constant d'une langue à l'autre pour exécuter la tâche, que l'on vérifie. En outre l'évaluation est holistique sur l'ensemble des langues. À la fin on ne dira pas : le candidat a un niveau 1 en roumain et 6 en français, mais un niveau 4 en compréhension plurilingue. EVAL-IC revendique ce positionnement.

EVAL-IC a conçu un scénario pour des raisons *d'authenticité* : chaque épreuve du test représente une étape d'un parcours et le test échantillon a porté sur le développement durable dans un campus universitaire et sur la nécessité de sélectionner des candidats pour une rencontre internationale.

Pour la compréhension réceptive de l'oral, deux épreuves ont été prévues faisant varier la nature textuelle des documents oraux dans chacune des langues du projet : 5 vidéos d'information dans le premier cas avec texte écrit et images sous forme d'animation, et 5 interviews dans le 2^e cas, c'est-à-dire des documents complexes et authentiques, mais avec un rapport à la langue différent. C'est là une différence avec CINCO qui privilégie les reportages et cela permet d'affiner la mesure de la compréhension orale en lien avec la nature de l'objet d'écoute. Dans tous les cas, les documents portent sur le même thème qui est celui du scénario. Le REFIC envisageait cette possibilité comme typique du niveau 2 (cf 4.3.3), car à un niveau plus avancé, les activités de compréhension ne devraient pas être facilitées pour le candidat. Mais la nécessité du scénario a contraint à ce cas de figure, et par conséquent, le critère de sélection des documents input fondé sur le partage ou le non-partage d'une thématique n'est pas pertinent dans EVAL-IC. Toujours pour garantir pleinement *l'authenticité*, ces deux activités d'écoute séquentielle servent

à la préparation du diaporama en langue 1 qui vérifiera les capacités d'interproduction écrite et orale. Ainsi, la juxtaposition des documents audiovisuels retrouve une validité sociale, au-delà de la simple vérification langue par langue.

Ce qui change par rapport à CINCO, bien que les 10 documents des deux tâches A et B soient donnés en séquence, c'est le type d'activités requises. Dans la tâche A, pour chaque vidéo, il est demandé une prise de notes lisible synthétique (même sous forme de schéma) dans des cases blanches prévues à cet effet. Une indication en dessous de la consigne précise : 'l'objectif est de rendre compte de ce que vous avez compris dans chaque vidéo'. Dans l'activité B, il s'agit, d'une façon plus classique comme cela se fait pour les certifications unilingues, d'un exercice d'appariement où il faut attribuer des énoncés aux documents où l'information apparaît. Il y a 12 items et 5 langues, aucun item distracteur, à savoir une information qui ne serait dans aucun des documents, ce qui aurait compliqué l'exercice. Aucune consigne n'était donnée sur le nombre d'écoute, alors qu'elles sont toujours contraintes dans les certifications unilingue : le candidat est donc libre d'aller et venir dans le document qu'il écoute sur ordinateur avec comme seule limitation le temps imparti. Signalons toutefois un écueil que notre expérimentation à Venise dans le cadre du projet a permis de faire émerger pour la tâche A et qui concerne le temps à disposition en fonction de la tâche requise. Paradoxalement, le candidat avancé qui comprend tout d'un ou plusieurs documents ne sait pas s'il doit mettre sous forme abrégée uniquement les informations-clés (selon le sens commun de l'adjectif 'synthétique') afin de respecter le temps imparti, s'il doit être le plus exhaustif possible ('ce que vous avez compris') - ce qui prend du temps-, ou encore s'il doit opérer une véritable synthèse, ce qui cognitivement est un travail qui ne peut se faire dans l'urgence de l'écoute. L'analyse des expérimentations faites par les divers partenaires du projet permettra de voir l'impact de la consigne dans la réalisation de la tâche.

Pour ce qui est de l'attribution de valeurs numériques, conformément aux principes d'ÉVAL-IC, l'évaluation ne se fait pas par langue mais est holistique. Le travail sur les grilles d'évaluation n'est à ce jour pas encore finalisé, mais les critères ont été fixés. L'évaluation de l'épreuve 3A se fera à partir des critères *d'extension* (le nombre de documents traités et la quantité d'informations traitées), le critère *d'intégration* entre les informations provenant du visuel (image ou texte écrit) ou de l'oral avec un nombre de points maximum pour l'utilisation de toutes les sources ; le critère de *compréhension* qui se décline sur une échelle : compréhension littérale ou fragmentaire, globale avec des zones d'opacité plus ou moins étendues, plus fine sur certains points et enfin totale, i.e. fine sur les détails et précise par rapport aux enjeux du document. L'évaluation de l'épreuve 3B est mé-

canique. Le problème de la *fiabilité* dans l'élaboration de la première grille sera fondamental, et pour ce faire, l'articulation entre l'évaluation des performances dans chacune des langues et l'attribution des points en fonction des critères devra être clairement explicitée, afin que le correcteur puisse attribuer les points de façon univoque. Le niveau en réception plurilingue de l'oral enfin sera attribué sur la base du nombre total de points obtenus aux différents critères.

5 Conclusion

À la lumière de ce que nous venons de présenter, quelles suggestions faire pour une évaluation de la compétence réceptive à l'oral et plus généralement pour une évaluation en IC ?

Peut-on imaginer des épreuves plus articulées pour une évaluation réceptive de l'oral ?

Les deux exemples évaluatifs existants, CINCO et EVAL-IC, ont choisi le format d'un seul examen permettant de situer sur des niveaux le candidat testé, à partir d'un ou deux documents oraux input. Ce que l'on pourrait considérer comme acquis, c'est l'usage de documents authentiques qui correspondrait au minimum à un B1 dans le CECR. Selon les principes que nous avons exposés, l'évaluation va dépendre de la quantité et de la qualité de ce qui a été compris à partir de ces input. Toutefois, nous pourrions peut-être nous demander s'il ne conviendrait pas d'introduire une gradation dans la difficulté de la tâche, afin de mieux repérer les niveaux, un peu comme le font les certifications unilingues. En fait l'éventail des possibles est plus vaste si on combine plusieurs facteurs

- a. *les contenus* : au niveau I, des documents identiques dans plusieurs langues ; au niveau II, des documents sur la même thématique ; au niveau III des documents sans rapport du point de vue linguistique. Cela permettrait de tenir compte de la démarche d'intercompréhension qui dans les petits niveaux est fondamentale car c'est en passant d'une langue à l'autre qu'on comprend, tandis que plus la connaissance réceptive des langues s'améliore, moins on en a besoin des règles de passage.
- b. *les supports* : au niveau I, des documents avec aide visuelle (images + écrit) ; au niveau II, des documents vidéo sans aide écrite ; au niveau III des documents audio qui sont réputés les plus difficiles.
- c. *les activités cognitives des exercices de vérification* : au niveau I, des exercices ne demandant que peu de réélaboration : repérage d'informations simples données par le questionnaire (avec QCM simple ou appariement) ; au niveau II repérage d'informations plus fines suggérées par QCM ou

questionnaire à réponse vide fermée/ouverte ; au niveau III repérage libre d'informations (comme la prise de notes) ou QCM plus complexe avec des items qui impliquent une élaboration de l'information, ou questionnaire ouvert.

Le tout bien sûr dans un scénario qui donne une vraisemblance à l'ensemble.

Évaluation par langue, évaluation globale ?

Eval-IC a fait le choix d'une évaluation globale qui va dans le sens des recherches actuelles sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme que développent même les nouvelles orientations du CECR (2018, 28-30). Toutefois, aux fins d'une insertion sociale professionnelle, on peut se demander si un employeur préférera connaître le niveau sur chacune des langues du panel avant d'envoyer son employé en mission en Roumanie, ou bien se contentera d'une attestation de niveau global sur 5 langues ? Le candidat pourrait en effet avoir fait l'impasse sur le roumain, sans que son niveau global n'en pâtisse trop si les autres langues sont bien connues et donc être totalement incapable de comprendre quelqu'un au téléphone en roumain. Inversement un candidat qui connaît très bien trois langues du panel pourraient regretter de se voir attribuer un niveau moyen alors que la démarche d'IC est bien assimilée par ailleurs. En outre, une évaluation par langue pourrait avoir l'avantage que la personne testée pourrait choisir les langues dans lesquelles elle souhaite être testée et de ce fait la certification serait plus flexible, s'adaptant à des besoins ou des savoirs. C'est pourquoi, sans renoncer à une évaluation globale, dans notre cas panromane, nous opterions pour une prise en compte également des performances par langue.

Bibliographie

- Balboni, Paolo E. (2009). « Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romana ». Jamet, Marie-Christine (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia : Cafoscarina Editrice, 197-203.
- Blanche-Benveniste, Claire ; Valli, André (1997). « L'expérience d'Eurom4, Comment négocier les difficultés ? ». *L'intercompréhension : le cas des langues romanes, Le Français dans le monde, Recherches et applications*. janvier, Paris : Hachette, 110-15.
- Capucho, Filomena, (2011). « IC fra lingue appartenenti a diverse famiglie linguistiche ». De Carlo, Maddalena (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio : Wizarts editore, 223-41.
- Castagne, Eric (2004). « Intercompréhension européenne et plurilinguisme : propositions pour quelques aménagements linguistiques favorisant la communication plurilingue ». Klein, Horst G. ; Rutke, Dorothea (Hrsg.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen : Shaker Verlag, 95-108.
- Carrasco Perea, Encarni ; De Carlo Maddalena (2016). « Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue ». Bonvino, Elisabetta ; Jamet, Marie-Christine (a cura di), *Intercomprensione : lingue, processi e percorsi*. Venezia : Edizioni Ca' Foscari. DOI <http://doi.org/10.14277/6969-1348/SAIL-9-8>. SAIL 9.
- Cortès Velasquez, Diego (2015). *Intercomprensione orale*. Firenze : Le Lettere Università.
- Hédiard, Marie (2009). « De l'intercompréhension à l'interproduction : impact des usages langagiers en langue maternelle ». Araújo e Sá, Maria Helena ; Hidalgo Downing, Raquel ; Melo-Pfeifer, Silvia ; Séré, Arlette ; Vela Del-fa, Cristina (eds), *A Intercompreensão em Línguas Românicas*. Aveiro : Galapro, 213-23.
- De Carlo, Maddalena ; Anquetil, Mathilde ; Vecchi, Silvia ; Jamet, Marie-Christine ; Martin, Eric ; Carrasco Perea, Encarni ; Hidalgo, Raquel ; Pishva, Yasmine ; Gilles, Fabrice ; Andrade, Ana Isabel (2015). *Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)*. Lyon : Centre de Recherche en Terminologie et Traduction, Université Lyon 2.
- De Ketele, Jean-Marie (2010). « Ne pas se tromper d'évaluation ». *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37. DOI <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>.
- Jamet, Marie-Christine (2009). « Comprendre et intercomprendre l'oral. Performances et stratégies ». Jamet, Marie-Christine (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia : Cafoscarina editrice, 91-108.
- Jamet, Marie-Christine (2010). « Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione ». *Intercompréhension(s): Repères, interrogations et perspectives, Synergie Europe*, 5, décembre, 75-98.
- Jamet Marie-Christine (2011). « Parlamo di orale ! Il suo posto nella didattica dell'intercomprensione oggi e domani ». De Carlo Maddalena ; Anquetil Mathilde (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio : Wizarts editore, 52-265.
- Novello, Alberta (2009). *Valutare una lingua straniera : le certificazioni europee*. Venezia : Cafoscarina editrice.
- Tagliante, Christine (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE international.

ANNEXES

Comparaison des certifications DELE, DELF/DALF et CELI pour la compréhension de l'oral.

	DELE Espagnol Modèle en ligne Institut Cervantès	DELF/DALF Français CIEP/France Education International	CELI (Perugia)
A1	4 tâches 2 écoutes par document 25 questions : 25 points Durée : 20 mn/1h30 Simulation ; débit lent	4 tâches 2 écoutes par document 17 questions. 25 points Durée : 20 mn /1h20 Simulation ; débit lent	Épreuve intégrée compréhension orale + interaction orale Durée 5/6 mn Authentique en situation
	<ol style="list-style-type: none"> 5 mini-conversations et association à une image par QCM. 2 écoutes ; 5 messages (2 écoutes) Association message images à choisir à partir de 9 ; Monologue (2 écoutes) Appariement d'informations de deux listes ; un dialogue (3 écoutes) Compléter des phrases écrites du dialogue par le mot manquant 	<ol style="list-style-type: none"> un message sur répondeur. alternance 2 QCM (3 choix) 2 questions fermées ; Annonce dans un lieu public. alternance 2 QCM (3 choix) 2 questions fermées ; Instructions simples. Alternance 2 QCM (3 choix) et 2 questions fermées ; 5 mini-dialogues. Association avec 6 images 	<ol style="list-style-type: none"> écoute de phrases ; l'examineur pose une question de vérification de la compréhension ; l'étudiant répond. entretien individuel en présence
A2	5 tâches 2 écoutes par document 30 questions Durée : 35 mn/2h30 Simulation ; débit moyen	4 tâches 2 écoutes par document 25 questions Durée : 25 mn/1h40 Simulation ; débit lent	4 tâches 2 écoutes par document 31 questions Durée : 20 mn/2h20 Simulation ; débit lent
	<ol style="list-style-type: none"> 7 annonces radio (2 écoutes) QCM (3 choix) sur une info à sélectionner ; 1 nouvelle radio QCM questions de contenus (3 choix) ; 7 messages ; appariement message et contenu synthétique ; 1 conversation téléphonique QCM (3 choix) ; conversation (2 écoutes) Appariement 5 énoncés à des images à sélectionner parmi 8 	<ol style="list-style-type: none"> 6 annonces. 1 QCM (3 choix) verbal ou avec images ; 3 documents radiophoniques. QCM mots/images (3 choix) ; Un monologue sur répondeur. 6 QCM 3 choix mots ou images) ; 4 dialogues. Association dialogue à la situation décrite 	<ol style="list-style-type: none"> 10 courts dialogues + QCM à choix binaire ; courts monologues + mise en relation avec images ; 5 brefs dialogues avec choix binaire (présence ou absence d'une info dans le document) ; Ecoute de 5 annonces + QCM

	DELE Espagnol Modèle en ligne Institut Cervantès	DELFDALF Français CIEP/France Education International	CELI (Perugia)
B1	<p>5 tâches d'écoute 2 écoutes par document 30 questions</p> <p>Durée : 40 mn/2h50 Simulation ; débit moyen, clair</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 6 annonces QCM (3 choix) ; 2. Ecoute émission radio 6 QCM (3 choix) ; 3. 6 nouvelles de radio argentine 6 QCM (3 choix) ; 4. 6 monologues. Association locuteurs énoncé de contenu ; 5. conversation. Attribution de 6 énoncés à leur locuteur. 	<p>3 tâches sur documents longs (6 minutes max) 20 questions</p> <p>Durée : 25 mn/1h45 Simulation ; débit moyen, clair</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. une conversation. 6 QCM (3 choix) ; 2. interview radio 7 QCM (3 choix) ; 3. monologue radio 7 QCM (3 choix). 	<p>3 tâches 2 écoutes par document 33 questions</p> <p>Durée : 20 mn/2h20 Simulation. Débit moyen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 4 brefs messages radio + 4 QCM (3 choix) ; 2. 4 brefs messages ou nouvelles + 4 QCM (3 choix) ; 3. 1 doc. + long 1 document monologal (une écoute) et une interview (2 écoutes) + 25 QCM binaire présence/absence d'infos.
B2	<p>5 tâches 2 écoutes par document 30 questions</p> <p>Durée : 40 mn/3h10 Simulation (vitesse plus rapide)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 6 conversations brèves ; 6 QCM (3 choix) ; 2. Dialogue 6 QCM ; 3. Interview 6 QCM ; 4. 6 monologues courts ; Association d'un énoncé de contenu à son locuteur ; 5. une conférence 6 QCM (3 choix). 	<p>3 tâches (15 mn) 2 écoutes pour doc. 1 et 2, une seule écoute pour doc. 3 20 questions (25 points)</p> <p>Durée : 30 mn/2h30 Simulation (vitesse plus rapide)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. émission radio (dialogue). 7 QCM (3 choix) ; 2. Emission radio (info) 7 QCM (3 choix) ; 3. 3 documents brefs. 2 QCM par doc. 	<p>2 tâches 2 écoutes par document 20 questions</p> <p>Durée 25 mn/3h25 Simulation (doc. 1) ; doc. authentiques 2 e 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2 documents avec 10 QCM ; 2. (4 choix) ; 3. 11 documents ; 10 phrases à compléter avec les mots du texte écouté.

DELE Espagnol Modèle en ligne Institut Cervantès	DELFDALF Français CIEP/France Education International	CELI (Perugia)
<p>C1 Épreuve 1 : 4 tâches 2 écoutes par document 30 questions</p> <p>Durée : 50 mn/3h40 Doc. authentique 1 et 3. Simulation avec débit rapide pour doc. 2 et 4.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exposé ; 6 énoncés lacunaires. Choix de la partie manquante dans une liste ; 2. 4 conversations 8 QCM 3 choix ; 3. Interview authentique 6 QCM (3 choix) ; 4. 10 dialogues très courts. 1 QCM par dialogues (3 choix). <p>Épreuve 2: 1 tâche mixte écoute d'un exposé (6 min) et prise de notes et rédaction d'un résumé écrit de 220/250 mots.</p>	<p>2 tâches 2 écoutes doc. 1, une écoute docs 2 17 questions (25 points)</p> <p>Durée : 40 mn/4h</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. un document long authentique (entretien, cours, conférence...) d'une durée d'environ huit minutes (deux écoutes) alternance QCM (3 choix) et questions ouvertes ; 2. deux brefs documents radiodiffusés authentiques (flashes d'informations, sondages, spots publicitaires...) une seule écoute. 7 QCM (3 choix) 	<p>3 tâches 2 écoutes 31 questions</p> <p>Durée : 25mn/4h25 Documents authentiques</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. un interview authentique. Phrases à compléter avec les infos du document ; 2. Un interview avec une liste d'affirmations à valider selon le doc. ; 3. 1 doc. simulé avec fiche/ tableau à remplir avec les infos présentes dans le doc.
<p>C2 Épreuve 1: 3 tâches 26 questions</p> <p>Durée 45 mn/4h15 Documents authentiques</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conférence authentique (6 minutes) reconstitution du résumé de la conférence en choisissant 5 énoncés sur 12, à mettre dans l'ordre 2. Conversation authentique (radio) entre 2 personnes. Attribution des énoncés à leur locuteur. 3. table ronde télévisée à plusieurs voix. Vitesse rapide 6 QCM 3 choix <p>Épreuve 2: mixte Écoute d'une conférence et lecture de texte pour écrire une synthèse.</p>	<p>1 tâche Épreuve mixte, compréhension et production</p> <p>Durée : 1 h. préparation 30 mn de passation /5h Document authentique</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. compte rendu du contenu d'un document sonore long authentique (deux écoutes) ; 2. développement personnel à partir de la problématique exposée dans le document ; 3. débat avec le jury. <p>domaines au choix du candidat : lettres et sciences humaines, sciences</p>	<p>3 tâches 26 questions</p> <p>Durée : 30 mn /4h30 Documents authentiques</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2 documents avec 5 QCM à 4 choix pour chaque ; 2. 2. un document long et 11 QCM binaire : présence/absence d'infos dans le doc. ; 3. 1 document et 10 phrases à compléter.

« Schüler werden dadurch motiviert, dass sie eigentlich mehr wissen als ihnen bewusst ist » L'intercompréhension vue par les futurs enseignants de langues en Allemagne

Maria Helena Araújo e Sá
Universidade de Aveiro, Portugal

Silvia Melo-Pfeifer
Universität Hamburg, Deutschland

Abstract Following our previous studies in the field of student teachers' representations about the four pluralistic approaches, we shall focus, in this contribution, on this target audience's representations about one particular approach: intercomprehension. We will analyse student teachers' perceptions concerning the advantages and the possibilities of integrating intercomprehension in the school curriculum. We will therefore analyse the educational, social and affective, pedagogical and organizational and learning arguments student teachers put forward to justify their perceptions. This study aims at contributing to the planning and implementation of specific training initiatives in the field of intercomprehension didactics for language student teachers.

Keywords Intercomprehension. Pluralistic approaches. Initial teacher education. Plurilingual language education. Social representations.

Sommaire 1 Introduction. – 2 Rôle des représentations dans la formation initiale des enseignants de langues ou quels chemins possibles pour le changement d'un mindset monolingue ? – 3 L'étude empirique. – 4 Les résultats : « Weil sie Spaß macht, relativ leicht zu integrieren ist und gleichzeitig effektiv ». – 5 Perspectives : l'intercompréhension, entre l'idéal et le poids de la normativité scolaire.



Peer review

Submitted	2019-02-12
Accepted	2019-06-09
Published	2019-12-16

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Araújo e Sá, M.H.; Melo-Pfeifer, S. (2019). « Schüler werden dadurch motiviert, dass sie eigentlich mehr wissen als ihnen bewusst ist ». L'intercompréhension vue par les futurs enseignants de langues en Allemagne". *EL.LE*, 8(1), monogr.no., 91-106.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/004

1 Introduction

Dans des études préalables (Araújo e Sá, Melo-Pfeifer 2015 ; Melo-Pfeifer 2017, 2018), nous avons essayé de cerner les représentations des futurs enseignants d'espagnol Langue Étrangère (LE) à Hambourg,¹ en Allemagne, quant aux approches plurielles des langues et des cultures (AP) (cf. Candelier et al. 2012, pour une définition). Dans ces travaux, nous avons analysé les arguments utilisés par ce public pour se référer à leurs approches préférées (celles qu'ils aiment le plus), la valeur qu'ils leur attachent et comment ils évaluent leur insertion curriculaire. Ainsi, nous avons pu observer que l'approche interculturelle est souvent l'approche préférée de ces futurs enseignants, ce qui est mis en rapport avec la valeur qu'ils lui attribuent dans la perspective d'une éducation à forte charge humaniste et avec sa facilité d'intégration présupposée (à travers l'argument souvent cité du rapport langue-culture ou de sa présence dans le curriculum) ; l'intercompréhension, par contre, est surtout valorisée parce qu'elle mobilise les pré-acquis linguistiques des apprenants et facilite, par conséquent, l'apprentissage d'autres langues (arguments assez proches de ceux employés par ces sujets pour se référer à la didactique intégrée). L'éveil aux langues reste, quant à lui, l'approche plurielle la moins mentionnée, ce qui s'explique par le fait que ces futurs enseignants la rattachent davantage au *kinder-garten* et aux écoles primaires. En effet, ils estiment que leur formation s'oriente plutôt vers le secondaire. Ainsi, nous constatons une forte relation entre ces réponses et le contexte éducatif, professionnel et de formation dans lequel ces données ont été recueillies.

Il faut rappeler que, contrairement à d'autres contextes où l'on avait pu observer des représentations concernant l'intercompréhension (voir en particulier la compilation de travaux dans auteurs), ces futurs enseignants ne sont pas dans un milieu romanophone mais germanophone et leurs futurs élèves ont très rarement une langue de la même famille comme langue de départ pour l'apprentissage d'autres langues romanes (LR). Ceci dit, le contexte s'avère nécessaire pour la compréhension des représentations quant à l'intercompréhension entre les LR en Allemagne et doit être mis en rapport avec la langue de scolarisation et le curriculum scolaire pour les LE (quelles langues sont-elles admises, dans quel ordre et à quels moments des apprentissages scolaires ?).

La présente étude reprend et approfondit ces études préalables sur les représentations concernant les AP, tout en se concentrant sur l'intercompréhension : pourquoi quelques étudiants préfèrent-ils

1 Notons que l'espagnol est une LE qui suit l'apprentissage de l'anglais et, souvent, à Hambourg, aussi du français ou du latin, au secondaire.

l'intercompréhension plutôt que d'autres approches ? Comment perçoivent-ils ses avantages affectifs et cognitifs en cours d'espagnol LE ?

2 Rôle des représentations dans la formation initiale des enseignants de langues ou quels chemins possibles pour le changement d'un mindset monolingue ?

Les recherches sur les représentations en didactique des langues sont désormais consolidées, que ce soit pour les identifier et décrire, dans des variations mises en rapport avec leurs contextes d'émergence, construction et circulation, que ce soit pour cerner leur rôle dans les processus d'enseignement-apprentissage et de formation. Ces études couvrent des domaines tels que les langues, objets d'enseignement et d'apprentissage (aspects affectifs, cognitifs, relationnels, identitaires...), les pratiques didactiques ou les identités professionnelles en construction - qui suis-je, en tant qu'enseignant ou apprenant de langues ? Comment me définis-je et par rapport à quoi ?, tout en reconnaissant que les représentations façonnent toute situation d'apprentissage et de formation, l'influençant et influençant ses processus et résultats (Araújo e Sá, Pinto 2006). De ce point de vue, plusieurs auteurs se réfèrent à la nécessité d'ancrer la formation initiale sur la déconstruction et la reconstruction des représentations des futurs enseignants (Cambra Giné 2003 ; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi, Maaranen 2014).

Au Portugal, les résultats du projet *Images des Langues dans la Communication Interculturelle*² (dont le rapport final est publié dans Andrade, Araújo e Sá, Moreira 2007), qui s'est penché sur des situations d'enseignement et d'apprentissage des langues du niveau primaire au niveau supérieur et qui a été le précurseur d'une vaste recherche poursuivie par le groupe LALE,³ ont montré la prépondérance d'une idéologie monolingue transversale aux contextes analysés, ainsi que des images assez fixes, stables et homogènes, très proches des stéréotypes et des préjugés, concernant les langues et les peuples. Ces résultats, confirmés par des recherches ultérieures menées dans des contextes très ciblés (par exemple, l'allemand dans l'enseignement secondaire au Portugal, voir Araújo e Sá, Melo-Pfeifer, Schmidt 2015) ; le turc et le portugais dans l'enseignement supérieur en Turquie et au Portugal (voir Basílio, Araújo e Sá, Simões 2016) ; ou

2 Projet financé par la Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), coordonné par Maria Helena Araújo e Sá et qui s'est déroulé entre 2004 et 2007.

3 LALE : Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras, coordonné par Maria Helena Araújo e Sá et Ana Isabel Andrade (<https://www.ua.pt/cidt-ff/laLe/>). Cette recherche est disponible sur ce site web.

encore le portugais dans la formation initiale des futurs enseignants de cette langue et du français au Mozambique (Monteiro, Araújo e Sá, sous presse), ont également mis en évidence le rapport entre ces images, les disponibilités langagières et les comportements des sujets dans des situations de contact interculturel et d'apprentissage linguistique, tout en ayant aussi permis d'établir des relations avec les attitudes linguistiques et la motivation d'apprendre des langues.

Des études menées en Allemagne ont également révélé un *mindset* monolingue très établi dans le système éducatif, ceci parmi les différents acteurs, c'est-à-dire aussi bien parmi les élèves (avec et sans arrière-plan migratoire) que parmi les enseignants. Ce *mindset* a été étudié par Gogolin (1994), qui l'appelle « l'habitus monolingue de l'école plurilingue » et qui montre comment l'idéologie « un pays - une langue - une langue de scolarisation » est très ancrée en Allemagne, et comment les structures d'enseignement sont peu perméables à l'entrée d'autres langues, perpétuant ainsi un monolinguisme enraciné. Dans la formation initiale, les futurs enseignants de langues sont aussi imprégnés par ces représentations monolingues et monolinguisantes : ils se considèrent comme de futurs enseignants d'une LE bien délimitée par rapport à toutes les autres, conçoivent le cours de LE comme un espace monolingue à préserver et ont du mal à y accepter l'usage d'autres langues (surtout de celles qu'ils affirment ne pas connaître). Cet *habitus* est aussi reproduit par de futurs enseignants de langues ayant un arrière-plan migratoire (auteur) ainsi que dans des classes avec une forte présence d'élèves de langues et de cultures d'origine (Faneca et al. 2016). Ceci met en évidence le poids social de ces idéologies linguistiques (déjà mis en exergue dans Andrade, Araújo e Sá, Moreira 2007, au Portugal, croisant des résultats issus de différents contextes sociaux : école, formation de professeurs, media).

Ainsi, un travail dirigé vers la déconstruction et l'éventuel changement de ce *mindset* devrait prendre comme point de départ une prise de conscience de ces représentations et de leur poids dans la perpétuation d'un espace monolingue fantasmé qui a tendance à créer et même à renforcer des inégalités parmi une population scolaire croissante maîtrisant d'autres langues que la langue de scolarisation. Autrement dit, cette perception trop simpliste et socialement désarticulée de l'école comme espace clos et monolingue favorise la création de situations d'iniquités scolaires, fondées sur les différences de répertoires linguistiques des élèves.

Néanmoins, un travail dans la formation initiale ciblant la transformation progressive de ce *mindset* devrait inclure des moments de 'tension', d' 'irritation' productive, ou même de 'chaos cognitif' intentionnel, menant au basculement et à un repositionnement subséquent plus critique et conscient quant à l'idéologie monolingue dominante. Ce travail, comme des études antérieures l'ont montré (Andrade et al. 2014 ; Melo-Pfeifer 2017, 2018 ; Vlad 2014), peut assurément être

mené à l'aide de l'intégration des AP dans la formation initiale. À ce propos, à la suite d'une étude auprès d'enseignants en formation initiale, Vlad conclut :

Ces quelques extraits montrent surtout l'effort fait par les enseignants stagiaires de connaître leur public du point de vue du répertoire linguistique et de l'ouverture vers l'interculturel. Démarche banale en apparence qui leur permet néanmoins d'asseoir leur [future] activité didactique sur un terrain complexe, dans lequel le parcours linguistique des apprenants, leur compétence plurilingue en construction sont valorisés et dans lequel, surtout, l'enseignement/ apprentissage des langues acquiert du sens par rapport à un avant et à un après linguistique global. (2014, 382)

Concernant l'intercompréhension dans la formation initiale, les travaux de Pinho (2014) au Portugal ont montré que les futurs enseignants se sentent plus prêts à travailler avec la diversité linguistique en cours après avoir intégré les principes didactiques sous-jacents à l'intercompréhension dans leurs répertoires professionnels :

Teacher education institutions need to foster opportunities for teachers' professional learning in the area of plurilingual and intercultural education. Teachers need to respond to linguistically and culturally diverse students at the same time as expanding their learners' communicative repertoires in both plurilingual and intercultural areas. [...] Teacher education needs to 'raise language teachers' awareness of plurality and grasp of otherness at several levels - individual, societal and interpersonal - and seek to sensitive and motivate language teachers to engage with language/diversity, and to transform such commitment into pedagogical actions. (1)

Dans un article concernant la valeur d'un travail avec l'intercompréhension à l'école et dans la formation, Melo-Pfeifer, Araújo e Sá et Santos (2011) ont élaboré une synthèse des mythes que cette AP spécifique peut aider à dépasser :

- « LE aprendem-se separadamente e de forma linear ;
- Línguas conhecidas são as que se aprendem na escola ;
- Aprender uma LE é aprender a manobrar todas as competências em simultâneo ;
- Os falsos amigos são um obstáculo durante a aprendizagem de uma LE ;
- Comunicação de sucesso só acontece numa língua comum a todos os interlocutores ;
- O professor de línguas é professor exclusivo de UMA língua ;
- O professor de línguas deve evitar a intromissão de outras línguas na sua aula ;

- Para abordar a Intercompreensão em sala de aula, o professor tem que ser poliglota ;
- A Intercompreensão é um assunto que só interessa aos professores de línguas ;
- Promover outras línguas na minha aula coloca em perigo o futuro da minha disciplina ;
- O currículo de línguas não abre espaço à Intercompreensão ;⁴
- As abordagens intercompreensivas pretendem substituir as abordagens que habitualmente usamos na aula de LE ».

De ce point de vue, un travail autour de l'intercompréhension peut aider à réviser des conceptions monolingues sur la nature des processus d'apprentissage (par exemple, la naturalité du transfert ou la dissociation des compétences), sur les cours de LE, sur la formation des enseignants et l'identité professionnelle, ou encore, plus spécifiquement, sur la perception des conditions (macro, méso et micro) qui cadrent le travail des enseignants.

3 L'étude empirique

3.1 Contexte

Les résultats que nous présentons ici se réfèrent à une étude développée tout au long de 4 années scolaires (entre 2014 et 2018) à l'Université de Hambourg, durant les semestres d'hiver. Les 71 participants sont des étudiants de première année de master, futurs enseignants d'espagnol, généralement destinés à l'enseignement secondaire. Le tableau 1 montre leur distribution par semestre. À Hambourg, l'espagnol est généralement enseigné après l'anglais, le français et/ou le latin (voir note 1). L'espagnol peut être donc la seconde ou troisième LE. On peut ainsi supposer que ce public est, en principe, réceptif à des approches méthodologiques ancrées sur l'exploitation des connaissances, répertoires et expériences d'apprentissage préalables des apprenants de langues.

Tableau 1 Distribution des sujets

2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	Total
17	17	13	24	71

⁴ Voir Carrasco Perea, Melo-Pfeifer (2018) qui montrent très bien combien ces ouvertures curriculaires sont présentes, en Catalogne comme à Hambourg, dans les documents officiels.

Les données ont été recueillies lors du séminaire *Approches plurielles dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* qui comptait 14 séances de 3 heures, soit 2 séances par AP (total 8), les 6 autres étant consacrées à des aspects transversaux (par exemple, didactique du plurilinguisme, insertion curriculaire, évaluation, les descripteurs du CARAP).⁵ La première partie de chaque séance était animée par l'enseignante (également co-auteure de cette contribution) et consistait en la révision et problématisation théorique de l'approche en question (avec un grand nombre de textes théoriques et compte rendus d'expériences des auteurs du CARAP, tels que M. Candelier, F.-J. Meissner), suivie de la présentation et discussion de résultats d'études empiriques portant sur leur usage en cours de langues. La seconde partie de chaque séance ciblait le contact avec des matériaux pédagogiques et leur évaluation critique quant aux buts et atouts des AP en cours de LE. Ces matériaux étaient soit choisis par les étudiants, soit conçus par eux-mêmes. Un questionnaire d'évaluation a été rempli durant l'avant-dernière séance et les résultats ont été présentés lors de la dernière séance où le groupe a fait le bilan du séminaire et de son apport au développement des compétences didactiques.

3.2 Méthodologie

Les données ont été recueillies par le biais d'un questionnaire comportant des questions ouvertes ('Qu'est-ce qu'une approche plurielle?'), fermées ('Signale ton positionnement dans l'échelle'), et mixte ('Quelle est ton approche plurielle préférée? Pourquoi?'), ce qui permet une analyse qualitative, quantitative et mixte des réponses.

Pour l'analyse qualitative des réponses, nous avons utilisé les catégories dégagées lors d'une étude préalable avec les réponses obtenues lors de la première année de réalisation de ce séminaire (Araújo e Sá, Melo-Pfeifer 2015).

⁵ Voir Araújo e Sá, Melo-Pfeifer 2015 et Melo-Pfeifer, sous presse pour plus de détails sur l'organisation des séances et de l'outil de recueil de données.

Tableau 2 Catégories d'analyse (voir Araújo e Sá, Melo-Pfeifer 2015, 86)

Catégories	Définition
Atouts éducatifs	En rapport avec l'éducation à la citoyenneté démocratique et humaniste, à l'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle.
Atouts socio-affectifs	En rapport avec le développement d'attitudes positives face à l'enseignement-apprentissage des langues et de la motivation de l'apprenant.
Atouts pédagogique-organisationnels	En rapport avec la culture scolaire, le travail collaboratif entre enseignants, la gestion curriculaire des langues et l'/la (in)disponibilité des matériaux pédagogiques.
Atouts acquisitionnels	En rapport avec l'efficacité et l'économie cognitives, la valeur facilitatrice du transfert de savoirs préalables et le développement de stratégies d'apprentissage des langues.

4 Les résultats : « Weil sie Spaß macht, relativ leicht zu integrieren ist und gleichzeitig effektiv »

Dans cette section, nous présentons, dans un premier temps, des résultats globaux quant à la perception des AP, en les comparant, d'une part les unes aux autres en termes de préférence, de valeur et de facilité d'intégration curriculaire, et d'autre part en montrant comment les étudiants les perçoivent à la fin du cours, en tant que composante de leur répertoire didactique en construction (4.1). Nous nous concentrerons ensuite sur les représentations des étudiants ayant sélectionné l'intercompréhension comme leur AP préférée (4.2), en montrant, tout d'abord, les raisons de leur préférence, puis certains autres aspects tels que la perception de sa valeur pour l'enseignement/apprentissage des langues et ses possibilités d'intégration curriculaire.

4.1 L'intercompréhension par rapport aux autres approches plurielles

Le tableau 3 présente le total des résultats (incluant tous les semestres et toutes les AP), permettant ainsi de placer l'IC par rapport aux trois autres AP étudiées durant le séminaire semestriel.

Tableau 3 Comparaison de l'IC par rapport aux autres AP (voir Melo-Pfeifer 2017)

Approches plurielles	Quelle approche plurielle...		
	aimes-tu le plus ?	a le plus d'importance en cours de langue ?	est la plus facile à intégrer en cours de langue ?
Approche interculturelle	36 (50,7%)	39 (54,9%)	35 (49,3%)
Didactique intégrée	6 (8,4%)	15 (21,1%)	14 (19,7%)
Intercompréhension	22 (31%)	19 (26,7%)	16 (22,5%)
Éveil aux langues	16 (22,5%)	6 (8,4%)	8 (11,2%)
Sans réponse	2 (2,8%)	5 (7%)	9 (12,6%)

Ces résultats montrent que ce public en formation favorise clairement l'IC et l'approche interculturelle par rapport à l'éveil aux langues et à la didactique intégrée. Si, d'une part, nous pouvons dire que ces futurs enseignants du secondaire s'identifient peu à l'éveil aux langues, qu'ils perçoivent comme une approche concernant plutôt l'enseignement primaire, nous nous serions attendus, en raison de la situation curriculaire de l'espagnol LE à Hambourg, à ce qu'ils manifestent plus d'intérêt pour la didactique intégrée. Pour ce qui est de l'insertion curriculaire, seule l'approche interculturelle est consensuelle (du fait même de son encrage curriculaire et de la présence dans les manuels), toutes les autres ayant les mêmes faibles valeurs.

Les représentations des étudiants quant aux atouts acquisitionnels, affectifs et cognitifs des AP dans leur globalité sont systématisées dans le tableau 4.

Tableau 4 Les AP vues par les futurs enseignants (voir Melo-Pfeifer 2017)

Affirmations	++	+	±	-	--
Les AP sont des méthodes innovantes d'apprentissage des LE	36 50,7%	33 46,5%	1 1,4%	-	-
Les AP sont des méthodes motivantes d'apprentissage des LE	47 66%	16 22,5%	6 8,4%	-	-
Les AP facilitent l'apprentissage des LE	18 25,3%	40 56,3%	12 16,9%	-	-
Les AP rendent plus rapide l'apprentissage des LE	8 11,2%	33 46,5%	25 35,2%	4 5,6%	-
Les AP rendent plus drôle/amusant l'apprentissage des LE	33 46,5%	25 35,2%	11 15,5%	3 4,2%	-
Les AP renouvellent les routines curriculaires	28 39,4%	23 32,3%	14 19,7%	6 8,4%	-
Les AP questionnent les compétences du professeur de LE	2 2,8%	6 8,4%	15 21,1%	25 35,2%	23 32,4%

Affirmations	++	+	±	-	--
Les AP réduisent l'usage de la LE en classe	2 2,8%	13 18,3%	11 15,5%	24 33,8%	14 19,7%
J'ai envie d'utiliser les AP en classe	36 50,7%	29 40,8%	5 7%	-	-

Nous observons ici une évaluation assez positive des AP, même si, par rapport à certains aspects, tels que 'l'usage de la LE en classe' ou le questionnement 'des compétences des enseignants', les positions sont assez divergentes. Ces deux appréhensions sont du reste déjà attestées dans la littérature concernant d'autres contextes éducatifs (Vetter 2013) : les étudiants, possédant encore une vision de l'enseignant comme seul expert et meneur de jeu en cours, craignent de perdre ces statuts, de par le fait qu'ils ne maîtrisent pas 'parfaitement' toutes les langues qui peuvent émerger en cours si on laissait le libre choix aux apprenants. De plus, considérant que l'espace du cours de LE doit se maintenir centré sur la langue-cible, ils craignent que d'autres langues prennent sa place, réduisant l'input en LE et les opportunités d'acquisition.

4.2 La préférence pour l'IC : entre les choix du cœur et de la raison

Le tableau 5⁶ systématise les arguments présentés par les étudiants considérant l'IC comme leur AP préférée ('Quelle est ton AP préférée?'), les atouts socio-affectifs et acquisitionnels étant mis en avant. Les aspects pédagogiques et organisationnels sont très peu représentés, ce qui nous renvoie aux nombreuses contraintes d'insertion curriculaire des AP déjà mises en évidence dans la littérature (voir, pour une systématisation rapide de ces contraintes dans différents pays européens et institutions, du primaire au secondaire, le rapport coordonné par Araújo e Sá 2014 ; voir également Vetter 2013). Une étudiante résume son élan par l'IC en nommant trois aspects différents : « Weil sie Spaß macht, relativ leicht zu integrieren ist und gleichzeitig effektiv », mettant donc en relief l'atout socio-affectif, l'atout pédagogique-organisationnel et les atouts acquisitionnels.

6 Le pourcentage de chaque catégorie a été calculé par rapport au nombre total de sujets ayant choisi l'intercompréhension comme AP préférée (21).

Tableau 5 Atouts de l'IC en tant qu'approche plurielle préférée

Catégories	Préférence	%
Atouts éducatifs	0	0
Atouts socio-affectifs	8	38
Atouts pédagogique-organisationnels	1	5
Atouts acquisitionnels	9	43
Indéfinie	3	14

Les étudiants qui considèrent l'IC comme l'AP la plus importante en cours de langues (18) mettent, avant tout, leurs atouts acquisitionnels en exergue. Par contre, les atouts éducatifs, socio-affectifs et pédagogiques et organisationnels sont très peu représentés dans les résultats (voir tableau 6), malgré leur prise en compte dans la présentation théorique faite par l'enseignante et les discussions suivant le contact avec les matériaux.

Tableau 6 Atouts de l'IC en tant qu'approche plurielle avec plus de valeur en cours de langue⁷

Catégories	Perception des avantages	%
Atouts éducatifs	1	5,5
Atouts socio-affectifs	3	17
Atouts pédagogique-organisationnels	3	17
Atouts acquisitionnels	12	67

Nous remarquons que les étudiants, bien que mobilisant des atouts socio-affectifs pour justifier leur préférence envers l'IC (tableau 5), reconnaissent surtout les atouts acquisitionnels de cette approche pour justifier sa valeur en cours de LE (tableau 6). Néanmoins, les étudiants mobilisent des arguments différents pour se positionner par rapport à des aspects divers du travail avec l'IC en classe. Ainsi, concernant la question de la facilité de l'insertion curriculaire de l'IC, ils évoquent, cette fois-ci, des arguments de nature pédagogique et organisationnelle (tableau 7).⁸ Le nombre assez réduit d'étudiants ayant considéré l'IC comme l'AP la plus facile à intégrer (12) nous renseigne dès lors sur les craintes de ces futurs enseignants : l'IC ne semble pas aisément réalisable en contexte éducatif, du fait même qu'ils reconnaissent un manque de matériaux pédagogiques pour l'intégrer dans le curriculum de LE.

⁷ Un étudiant a nommé deux avantages.

⁸ Les pourcentages ont été calculés par rapport au nombre total de sujets ayant choisi l'intercompréhension comme l'AP la plus facile à intégrer (12).

Tableau 7 Facilité de l'insertion curriculaire de l'IC

Catégories	Facilité d'intégration	%
Atouts éducatifs	0	0
Atouts socio-affectifs	1	8
Atouts pédagogique-organisationnels	2	17
Atouts acquisitionnels	9	75

Un examen global des résultats quantitatifs de cette analyse montre que les futurs enseignants perçoivent l'IC différemment, en fonction des atouts acquisitionnels ou bien de sa facilité d'intégration (tableau 8). En effet, comme nous l'avons mis en exergue lors d'une étude antérieure, les futurs enseignants comprennent la valeur ajoutée de l'IC comme stratégie d'enseignement-apprentissage de LE, mais reconnaissent les obstacles institutionnels qui peuvent freiner son intégration systématique en cours de langue (Melo-Pfeifer, sous presse).

Tableau 8 Synthèse de l'analyse quantitative

Catégories	Préférence personnelle	Valeur en cours	Facilité d'intégration	Total
Atouts éducatifs	0	1	0	1
Atouts socio-affectifs	8	3	1	12
Atouts pédagogique-organisationnels	1	3	2	6
Atouts acquisitionnels	9	12	9	30

En conséquence, nous pourrions dire que la discussion autour des AP, en général, et de l'IC, en particulier, pose les futurs enseignants devant le dilemme, d'une part, du choix de stratégies d'enseignement-apprentissage mobilisant les répertoires plurilingues de la population scolaire, et d'autre part, du respect des règles sous-jacentes aux pratiques monolingues de l'institution scolaire. Dans cette perspective, la discussion autour des AP montre parfaitement les tensions entre le 'vouloir faire' de ces futurs enseignants, sur la base de l'adéquation pédagogique et des réponses didactiques aux besoins des élèves, et le 'pouvoir faire' qu'ils perçoivent déjà comme étant limité, bien qu'ils ne soient même pas encore entrés dans le métier.

5 Perspectives : l'intercompréhension, entre l'idéal et le poids de la normativité scolaire

À nouveau, les résultats de notre enquête concordent avec d'autres études provenant de la recherche en didactique des langues sur ce même sujet (recherche encore assez réduite, même s'il s'agit d'un aspect crucial pour faire avancer l'IC en tant qu'approche avec valeur éducative). Araújo e Sá et Simões (2015) systématisent cette recherche, tout en identifiant des contraintes précises qu'elles organisent autour de trois dimensions :

- organisation et gestion scolaire (contraintes reliées, entre autres, à la culture réduite de travail collaboratif dans les écoles, à l'inadéquation et/ou insuffisance des ressources didactiques, ou aux politiques éducatives macro et micro) ;
- acteurs éducatifs (mentionnant, par exemple, la perception commune à plusieurs acteurs (parents, chefs d'établissement, professeurs, etc.) de l'IC en tant qu'approche transgressive, la formation réduite des enseignants à la didactique du plurilinguisme, ou encore les faibles attentes des apprenants par rapport à l'apprentissage des langues à l'école) ;
- didactique de l'intercompréhension (ces contraintes incluant des aspects tels qu'une connaissance didactique peu consolidée et assez insuffisante dans des aspects cruciaux pour l'insertion curriculaire de cette approche, comme l'oralité, le manque de référentiels d'évaluation des compétences en IC⁹ ou la difficulté d'accès aux matériaux et ressources dans différentes langues et variétés).

En raison de ces contraintes, que l'on pourrait situer au niveau de la normativité scolaire (design, formation et évaluation), l'institution scolaire, avec ses structures bâties sur la séparation disciplinaire et sur une idéologie monolingue, a du mal à répondre aux défis posés par une population scolaire de plus en plus hétérogène. Ces défis se situent au niveau de l'organisation et de l'articulation des contenus, du travail collaboratif et de la définition des buts d'une éducation en langues et par les langues. Devinant ces défis, les futurs enseignants reconnaissent le besoin de changer les pratiques de transmission linguistique et voient dans les AP des voies de changement. Reste à comprendre comment ils vont se positionner sur le terrain scolaire, un espace contraignant, bien sûr, mais aussi empli de possibilités de renouvellement didactique.

⁹ À ce propos, il faut se référer au travail du projet européen EVAL-IC (« Évaluation des Compétences en Intercompréhension »), développé entre 2016 et 2019, coordonné par Ch. Ollivier (Université de la Réunion) autour de la définition d'échelles de compétences en IC et d'épreuves pour la tester. Plus de détails sur : <http://evalic.eu/>.

Bibliographie

- Andrade, Ana Isabel ; Araújo e Sá, Maria Helena ; Martins, Filomena ; Pinho, Ana Sofia (2014). « Educação e formação para a diversidade linguística em Didática de Línguas ». Andrade, Ana Isabel ; Araújo e Sá, Maria Helena ; Fanecca, Rosa ; Martins, Filomena ; Pinho, Ana Sofia ; Simões, Ana Raquel (orgs), *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*. Aveiro : UA Editora, 23-38.
- Andrade, Ana Isabel ; Araújo e Sá, Maria Helena ; Moreira, Gillian (coords) (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo : princípios e sugestões de intervenção educativa*. Aveiro : Universidade de Aveiro, CIDTFF. Cadernos do LALE, Série Propostas 4. URL <http://www.ua.pt/cidtff/laLe/PageText.aspx?id=12923> (2019-11-20).
- Araújo e Sá, Maria Helena (coord.) (2014). *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'Intercompréhension - Rapport*. S.l.: Miriadi. URL <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14642/1/Prestation%207-1.pdf> (2019-11-20).
- Araújo e Sá, Maria Helena ; Melo-Pfeifer, Sílvia (2015). « Représentations de futurs professeurs de Langues Romanes par rapport aux approches plurielles ». Mantesanz del Barrio, María (org.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Madrid : Universidad Complutense de Madrid, 77-97.
- Araújo e Sá, Maria Helena ; Melo-Pfeifer, Sílvia ; Schmidt, Alexandra (2015). « Imagens das línguas na comunicação intercultural : a língua alemã vista por alunos portugueses ». Coelho, Luísa (org.), *Brücken Bauen - Portugal und Deutschland/ Pontes por construir. Portugal e Alemanha*. Porto : CulturePrint, 190-216.
- Araújo e Sá, Maria Helena ; Pinho, Ana Sofia (eds) (2015). *A Intercomprensão em contexto educativo : resultados da investigação*. Aveiro : UA Editora. URL <http://hdl.handle.net/10773/16172> (2019-11-20).
- Araújo e Sá, Maria Helena ; Pinto, Susana (2006). « Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares : produtividade de uma temática de investigação em educação linguística ». Bizarro, Rosa (org.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto : Areal Editores, 227-40.
- Araújo e Sá, Maria Helena ; Simões, Ana Raquel (2015). *Integração curricular da intercompreensão : possibilidades, constrangimentos, recomendações*. S.l.: Miriadi. URL <http://hdl.handle.net/10773/16263> (2019-11-20).
- Basílio, Daniel ; Araújo e Sá, Maria Helena ; Simões, Ana Raquel (2016). « Crossing the Bridge : Foreign Language Students' Reciprocal Images in (Inter) Cultural Mediation Between Portugal and Turkey ». *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 22-43. DOI <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1114209>.
- Cambra Giné, Margarida (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Candelier, Michel et al (2012). *Le CARAP - Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : Centre Européen pour les Langues Vivantes.
- Carrasco Perea, Encarnación ; Melo-Pfeifer, Sílvia (2018). « La integración curricular de la IC en los centros educativos : ¿proyecto futurible y sostenible ? Un estudio comparativo Cataluña/Hamburgo ». Helmchen, Christian ; Melo-Pfeifer, Sílvia (eds), *Multilingual Literacy Practices at School and in Teacher Training*. Bern : Peter Lang, 163-97.

- Faneca, Rosa ; Araújo e Sá, Maria Helena & Melo-Pfeifer, Sílvia (2016). « Is There a Place for Heritage Languages in the Promotion of an Intercultural and Multilingual Education in the Portuguese Schools ? ». *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 44-68. DOI <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113751>.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster : Waxmann.
- Melo-Pfeifer, Sílvia (2016). « Images de futurs professeurs de français face à la langue et à son enseignement : une étude de cas auprès d'enseignants allophones en Allemagne ». *Le Langage et l'Homme, Revue de Didactique du Français*, 2, 33-49.
- Melo-Pfeifer, Sílvia (2018). « Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen aus der Perspektive künftiger Lehrerinnen und Lehrer der romanischen Sprachen ». Melo-Pfeifer, Sílvia ; Reimann, Daniel (Hrsgg), *Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen in Deutschland : State of the Art und Perspektive*. Tübingen : Narr Verlag, 121-339.
- Melo-Pfeifer, Sílvia (sous presse). « Plurale Ansätze werden mich in der zukünftigen Unterrichtsvorbereitung beeinflussen – Die Einstellungen künftiger Lehrer_innen zu Pluralen Ansätzen ».
- Melo-Pfeifer, Sílvia ; Araújo e Sá, Maria Helena ; Santos, Leonor (2011). « As 'línguas que não sabemos que sabíamos' e outros mitos : um olhar sobre o percurso da Didática de Línguas a partir da Intercompreensão ». Pinho, Ana Sofia ; Andrade, Ana Isabel (orgs), *Intercompreensão e Didática de Línguas : histórias a partir de um projeto*, 33-55. Aveiro : Universidade de Aveiro. Cadernos do LALE, Série Reflexões 4. URL <https://www.ua.pt/cid-tff/laLe/page/15982> (2019-11-20).
- Monteiro, Ana Catarina ; Araújo e Sá, Maria Helena (sous presse). « The Role-play of Identities by the Mediation of Literature : A Small Step Towards the Huge Leap of Intercultural Competence Development in Teacher Training in Mozambique ». Matos, Ana ; Melo-Pfeifer, Sílvia (eds). *Literature and Intercultural Learning in Language and Teacher Education*. Berlin : Peter Lang.
- Pinho, Ana Sofia (2014). « Intercomprehension : A Portal to Teachers' Intercultural Sensitivity ». *The Language Learning Journal*, 43(2), 148-64. DOI <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.945815>.
- Schröder-Sura, Anna & Melo-Pfeifer, Sílvia (2017). « L'intégration des approches plurielles dans les manuels de langues étrangères en Allemagne : tendances et défis ». Beacco, Jean-Claude ; Tremblay, Christian (éd.), *Éducation et plurilinguisme*, vol. 2. Bookelis, 89-104. OEP, collection « Plurilinguisme ».
- Stenberg, Katariina ; Karlsson, Liisa ; Pitkaniemi, Harri ; Maaranen, Katriina (2014). « Beginning Student Teachers' Teacher Identities Based on their Practical Theories ». *European Journal of Teacher Education*, 37(2) 204-19. DOI <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>.
- Vetter, Eva (Hrsg.) (2013). *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag.
- Vlad, Monica (2014). « Travailler la réflexivité enseignante par le biais de la didactisation des 'approches plurielles' ». Causa, Mariella ; Galligani, Stéphanie ; Vlad, Monica (éds), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve Éditions, 377-85.

L'enseignement du français à travers l'approche intercompréhensive dans les écoles bilingues

Analyse de l'expérience de formation des enseignants dans les Balkans

Yasmin Pishva

Université Grenoble Alpes, France

Abstract This contribution proposes a reflection on a plural approach as intercomprehension to bi-multilingual education. To do this, I propose to take advantage of reflections from training French teachers in bilingual schools and university professors in the Balkan region. In my analysis, I will compare the results obtained with the skills descriptors of the Intercomprehension Framework for Multilingual Communication Skills (REFIC) in order to identify the descriptors showing the learning objectives adapted to such a specific teaching context.

Keywords Bi-plurilingual education. Intercomprehension approach. Skills descriptors.

Sommaire 1 Didactique du plurilinguisme et l'intercompréhension. – 1.1 L'approche intercompréhensive. – 1.2 La formation des enseignants en intercompréhension. – 2 Expérience de formation d'enseignants en Macédoine. – 2.1 Contexte des Balkans : la Macédoine et l'enseignement bilingue. – 2.2 Spécificités de la formation. – 2.3 Analyse de cette expérience : public d'enseignants. – 3 Analyse des activités. – 3.1 Type d'activités et objectifs généraux. – 3.2 Objectifs spécifiques. – 3.3 Spécificités des activités sur la langue et sur la discipline. – 3.4 Objectifs d'apprentissage et REFIC. – 4 Conclusion.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2019-01-22
Accepted	2019-06-09
Published	2019-12-16

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Pishva, Yasmin (2019). "L'enseignement du français à travers l'approche intercompréhensive dans les écoles bilingues". *EL.LE*, 8(1), monogr. no., 107-120.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/005

1 Didactique du plurilinguisme et l'intercompréhension

L'Union Européenne promeut par le biais des différents documents et actions officielles une politique linguistico-éducative plurilingue et pluriculturelle afin de préserver la diversité linguistico-culturelle spécifique de la communauté Européenne. La publication du Cadre Européen de Référence pour les langues (désormais CECR¹) en 2001 a relancé le débat sur la nécessité d'appliquer une didactique du plurilinguisme à l'apprentissage des langues en interpellant les principaux acteurs (enseignants, formateurs et décideurs). La perspective plurielle prônée dans le CECR met en évidence l'existence d'un répertoire langagier et culturel diversifié et composite qui se développe à travers toutes sortes de relations sociales inhérentes au milieu et à la société dans lequel vit l'apprenant. Cet ouvrage préconise aussi la fonction formatrice de l'apprentissage des langues impliquant d'autres composantes en plus des compétences linguistico-culturelles, d'ordre général notamment, les aptitudes et les savoirs sociaux comme

la capacité de se conduire selon certains principes et les usages en vigueur (le savoir-vivre) dans la mesure où cela est considéré convenable, notamment pour des étrangers. (CECR 2001, 85)

L'application d'une pédagogie s'inspirant de ces principes pluriels oblige à imaginer un renouvellement des contenus et des enseignements. Différentes possibilités sont envisagées pour traduire ces dimensions plurilingues et interculturelles dans des pratiques pédagogiques pour l'enseignement/apprentissage des langues à l'école. Les approches plurielles notamment, incluant l'éveil aux langues, la didactique intégrée, l'intercompréhension et l'interculturel, proposent

des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. (CARAP 2012)

L'approche plurielle à laquelle je m'intéresse dans cette étude est l'intercompréhension (désormais IC).

1.1 L'approche intercompréhensive

L'approche intercompréhensive vise le développement d'habiletés langagières comme la compréhension et l'interaction de l'écrit et de l'oral en se basant sur l'exploitation des compétences préalables

¹ <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (2019-11-18).

et sur les ressemblances entre les langues concernées. Cette méthode met l'apprenant rapidement en condition de comprendre une langue peu connue et d'interagir lors d'une communication mettant en jeu plusieurs langues en mobilisant le bagage de compétences préalables. L'IC se base sur un va-et-vient entre les langues sources et cibles selon une méthodologie qui s'appuie sur les stratégies d'approximation, d'inférence et de transfert au niveau linguistique entre les langues apparentées. Cela permet d'instaurer et de consolider des compétences dans la ou les langues premières de référence de l'apprenant et de développer des compétences 'méta' (métacognitives, métalangagières et métalinguistiques). L'apprentissage de ces compétences permettra à l'apprenant d'établir des correspondances et d'effectuer ces opérations de transfert. Bien que l'approche comparative soit largement utilisée dans les activités intercompréhensives, l'objectif n'est pas de faire des apprenants des spécialistes de grammaire comparative. Il est question en effet de faciliter l'approche d'une langue, de la rendre plus accessible et d'apprendre à appliquer ces opérations de manière systématique. L'IC travaille donc dans la pluralité et à travers la pluralité des langues. Toutefois, cette pluralité soulève la question des langues concernées. La majorité des expériences d'application de l'approche intercompréhensive dans l'enseignement des langues relève de la sensibilisation ou de l'initiation aux langues. Cette approche, en fait, se caractérise par l'exploitation des ressemblances et des correspondances entre les langues parentes qui ont donc une langue d'origine commune. Qu'en est-il de cette méthodologie si elle est appliquée à l'enseignement apprentissage des langues non apparentées ? Nous pourrions trouver une réponse à cette question en prenant en compte les trois différentes approches intercompréhensives qui ont été décrites :

- l'approche dite 'transfamiliale' qui ne tient pas compte de la notion de famille de langues et qui donc ne considère pas la parenté linguistique comme un critère de choix de langues cibles, approche qui est proposée dans le projet Eu&I (Capucho, Pelsmaekers, 2008) ;
- l'approche 'intrafamiliale' qui vise les langues de la même famille comme dans le CD-Rom Galatea ou dans les modules d'Euro-mania.² Cette approche peut cibler les variations notamment lexicales donc l'évolution d'un terme en fonction de son application dans les langues de la même famille ;
- l'approche 'interfamiliale' qui propose un rapprochement des différentes familles de langues sur la base notamment d'une

2 Le programme Euro-mania est un projet européen Socrates Lingua 2, 2005-2008, conçu et piloté par l'IUFM Midi-Pyrénées en partenariat avec l'Université de Valladolid, l'Institut Polytechnique.

proximité géographique. Dans cette perspective, nous pouvons aussi parler d'un apprentissage d'une ou plusieurs langues à travers une 'langue pont' (Meissner 2008) à savoir le recours à une langue qui facilite l'apprentissage d'autres langues appartenant à des familles différentes. Cette langue montre, par ses caractéristiques et son évolution, des similitudes au niveau lexical, morphologique etc. avec une langue non apparentée. Notamment, le français et l'anglais qui appartiennent à deux familles différentes mais ces langues montrent des ressemblances qui les rapprochent. (Robert 2008)

Même si les avis divergent sur l'efficacité de l'exploitation en IC de ce rapprochement entre familles de langues, cette dernière approche et le rôle des langues dites 'pont' suscitent un grand intérêt dans la recherche en IC. Une étude décrit notamment une expérience de pratiques pédagogiques visant l'apprentissage des langues germaniques pour des apprenants grecs (Moustaki 2010) qui font appel à leur bagage de langues impliquant le grec, l'anglais et le français. Il existe aussi un manuel destiné à un public germanophone qui veut se former aux langues romanes à travers ses connaissances en anglais (Hemming et al. 2011).

Pour ce qui est de la méthodologie, dans le cas des langues non parentes, l'exploitation des correspondances s'appliquent davantage à d'autres domaines que le lexique comme par exemple les structures syntaxiques et les structures morphosyntaxiques (l'article défini, la comparaison, la fusion de la préposition et de l'article ou encore les temps verbaux) :

[le français] en cela langue-pont avec les langues germaniques, est la seule langue romane qui emploie le pronom affixe - je, tu, il... - dans la conjugaison. (Hemming et al. 2011, 90)

Dans cette perspective, il est important d'exploiter toute connaissance et toute capacité utile à l'apprentissage, toute ressource linguistique et culturelle dont on dispose (dans la ou les premières langues de référence et dans d'autres langues) ainsi que les capacités développées au cours des expériences d'apprentissage. Notamment, pour ce qui est des compétences linguistiques, il est important de travailler davantage sur les connaissances préalables dans la première langue de référence (désormais L1) et dans la langue pont (désormais LP) pour élargir les possibilités de transfert d'une langue à l'autre aux niveaux lexical, morphologique, etc. De même, la méthodologie ayant recours à une langue pont repose certes sur la recherche d'une transparence lexicale, mais surtout sur des stratégies de compréhension plus globale appliquées à la séquence discursive lors d'une première lecture, notamment

ne pas s'arrêter à la lecture des mots mais viser la totalité de la séquence, ignorer les détails grammaticaux inconnus, ne pas se fixer sur les lacunes. (Escude, Janin 2010, 23)

L'application de cette approche intercompréhensive semble être plus adaptée à des objectifs méthodologiques (savoir apprendre), 'méta' et 'inter' linguistiques (réflexion sur le fonctionnement des langues) et à la sphère des savoir-être notamment les attitudes qui entrent en jeu dans l'apprentissage et l'utilisation des langues. Cette manœuvre de conscientisation confère à l'apprenant une autonomie dans la gestion de ses ressources et une perspective d'exploitation de son bagage de compétences dans d'autres expériences d'apprentissage.

Serait-il envisageable de viser, notamment à partir de cette approche interfamiliale, des objectifs qui ne se limitent pas à une sensibilisation aux langues, à la notion de langage ou à des objectifs méthodologiques qui, certes, sont fondamentaux mais qui semble-t-il réduisent cette approche intercompréhensive, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues, à un rôle d'initiation et de sensibilisation ? Quel type d'approche d'IC pourrait mieux s'adapter aux besoins des contextes scolaires qui accueillent de plus en plus d'élèves au profil langagier et culturel assez varié ?

1.2 La formation des enseignants en intercompréhension

L'application d'une pédagogie innovante soulève la question de la formation des enseignants au vu d'une meilleure intégration dans un contexte scolaire. C'est pour cette raison que, avant d'essayer de répondre aux questions posées dans la section précédente, je voudrais mentionner les dispositifs existants de formation en ligne sur l'approche intercompréhensive et évoquer les enseignants concernés. Depuis une quinzaine d'années, des sessions de pratique de l'IC ont été organisées à partir de divers espaces virtuels notamment la plate-forme GALANET (2004-2014). D'autres dispositifs numériques, comme la plate-forme GALAPRO (2010-2015), ont proposé des formations à l'approche intercompréhensive ciblant un public plus spécifique : les enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur. Plus récemment, les CLOOM-IC (2014-2017) financés par l'Organisation Internationale de la Francophonie (Kostomaroff, Pishva, Alvarez 2016), le MOOC de l'Université Grenoble Alpes (2014-2017) 'Enseigner et former avec le numérique en langues' et le générateur de sessions de la plate-forme MIRIADI (2015-). Cependant, depuis quelques années, cette approche intéresse de plus en plus les enseignants de langues qui travaillent dans des établissements proposant un enseignement bi-plurilingue. L'enseignement bilingue bénéficie d'une grande attention depuis une vingtaine d'années notamment dans l'espace eu-

ropéen en raison d'une politique linguistico-éducative qui valorise la diversité des langues et des cultures appliquée dans différents pays européens. L'éducation bilingue, qui auparavant était présente essentiellement dans l'enseignement privé et dans les écoles internationales, aujourd'hui s'intègre davantage dans le contexte scolaire, notamment en France, pour répondre à des besoins d'une réalité hétérogène sociale et par conséquent scolaire. Désormais, cet enseignement bi-plurilingue s'ouvre à des variantes pédagogiques qui font écho à une didactique du plurilinguisme basée sur la convergence des enseignements, dans laquelle l'approche d'intercompréhension pourrait trouver une application, notamment dans l'enseignement des disciplines non linguistiques (désormais DNL) en deux langues.

C'est à partir d'une expérience de formation d'enseignants aux approches plurielles et, en particulier à l'IC, qui a eu lieu en Macédoine en 2017 que je voudrais proposer une réflexion sur l'éventuel apport de l'approche intercompréhensive à la didactique des langues non apparentées dans un contexte multilingue en proposant pour terminer une réflexion sur les descripteurs de compétences du REFIC.

2 Expérience de formation d'enseignants en Macédoine

2.1 Contexte des Balkans : la Macédoine et l'enseignement bilingue

Pour ce qui est de l'enseignement du français, cette langue est présente dans tous les niveaux du système éducatif de la Macédoine avec le rôle d'une langue de mobilité d'échange et d'insertion professionnelle. L'École française Internationale de Skopje créée en 1999 par l'Ambassade de France comprend une école maternelle et une école élémentaire. Les sections bilingues francophones de Macédoine ont été créées en 1997. En 2012 sept sections ont été recensées : six dans des lycées qui proposent des matières variées (chimie, histoire, informatique, etc.) et une dans un lycée hôtelier et de tourisme.³ Quatre écoles primaires situées dans des villes accueillant une section bilingue ont mis en place un programme de sensibilisation au français introduit lors de cours dans cinq disciplines déterminées : arts plastiques, mathématiques, musique, nature, citoyenneté et sport. L'enseignement dans les sections bilingues au lycée se base sur un apprentissage renforcé du français et également sur l'étude DNL. Ce parcours permet à l'élève de se présenter au test de fin de cursus bi-

³ La section professionnelle fait partie du projet mis en place par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), comme appui aux politiques nationales de formation professionnelle et technique.

lingue qui comporte une épreuve de français et deux épreuves dans deux DNL différentes. Ainsi, l'enseignement supérieur permet de mener des études de français et en français. Il existe par ailleurs plusieurs possibilités de poursuivre une partie de ces études supérieures en France ou dans une filière universitaire francophone régionale.

2.2 Spécificités de la formation

L'Institut Français de Skopje en Macédoine a organisé en juin 2017 la 19^{ème} édition de l'Université d'été de Struga en partenariat avec l'Institut français de Serbie, de Croatie et avec l'Ambassade de France de Tirana. Cette formation s'adresse prioritairement aux professeurs de français des écoles primaires et secondaires des pays de l'Europe du Sud-Est,⁴ qui enseignent la langue en tant que matière et en tant que langue de formation associée à une discipline. Pour la première fois en 2017, cette formation a accueilli également des professeurs de la Faculté de Philologie de l'Université de Skopje. Ces formations continues proposent des modules thématiques pour l'approfondissement des connaissances, des outils et des méthodologies portant sur divers sujets notamment 'la littérature de jeunesse', 'la publicité', 'le français professionnel' et, pour la première année en 2017, sur 'les approches plurilingues' et en particulier sur 'l'intercompréhension'. L'objectif de ces formations est de renforcer l'enseignement de la langue française dans ces pays et de créer un réseau d'échange et de collaboration entre les parties concernées (enseignants, institutions, etc.). Le module sur l'Intercompréhension 'Les approches plurielles et l'intercompréhension' a comporté 18 heures de cours repartis en trois jours. Les contenus abordés visaient à initier les enseignants à des notions et des principes généraux sur les différentes approches plurielles et sur des savoir-faire méthodologiques s'inspirant des pratiques axées sur l'intercompréhension. Les participants ont été amenés à réfléchir aux implications pédagogiques dues à l'application des démarches intercompréhensives dans l'enseignement d'une langue, en tenant compte des spécificités de leur contexte d'enseignement.

2.3 Analyse de cette expérience : public d'enseignants

Seize enseignants ont participé au module 'Les approches plurielles et l'intercompréhension'. La majorité provenait de Macédoine (10 sur 16), les autres de l'Albanie (2) du Kosovo, (2), de la Serbie (1) et de la

⁴ Albanie, Bulgarie, Croatie, Grèce, Hongrie, Kosovo, Macédoine, Monténégro, Roumanie, Serbie, Slovaquie, Turquie.

Roumanie (1). Pour ce qui est du contexte d'enseignement, la plupart de ces enseignants travaillaient dans un lycée bilingue (5). Une autre partie intervenait dans un collège bilingue (4) et les autres participants dans le cadre de l'enseignement supérieur (4), un participant intervenait à l'École Internationale.

Le profil des compétences professionnelles des participants était varié. Le plus grand nombre des inscrits au module étaient enseignants de français (10 sur 16) dont 2 de disciplines non linguistiques (DNL) (histoire/géographie et physique). Ces derniers intervenaient dans des écoles proposant un enseignement bilingue. Quant aux enseignants du supérieur, ils intervenaient dans le cadre des cours de français concernant les études philologiques, la formation des futurs enseignants et l'enseignement de la langue française. En début de formation, il leur a été proposé un questionnaire concernant un bilan initial de compétences en IC et leurs attentes. La grande majorité a déclaré vouloir intégrer les approches plurielles à l'enseignement bilingue (macédonien-français). Ils souhaitaient, notamment, se former à des stratégies d'enseignement intercompréhensives afin de solliciter et d'entretenir la motivation des élèves à apprendre le français. Une petite partie voulait approfondir la connaissance de l'IC pour l'insérer dans la formation professionnelle des futurs enseignants dans laquelle ils intervenaient en tant que formateurs. Les enseignants participant à ce module avaient déjà une riche expérience d'enseignement dans un contexte multilingue et donc ils possédaient déjà des compétences professionnelles propices à l'application d'une démarche plurielle telle l'IC. Ils ont pu compléter leurs connaissances en se formant à des savoir-faire et savoirs pédagogiques pour mettre en œuvre une approche intercompréhensive dans leur contexte d'enseignement prenant en compte les compétences préalables, langagières et culturelles de leurs élèves.

Ces trois journées ont permis de préciser les spécificités de l'approche intercompréhensive et de mettre celle-ci en relation avec l'enseignement bilingue. Ce travail a été complété par la conception de prototypes d'activités que les enseignants ont conçus ou adaptés et finalement présentés à l'oral le dernier jour de la formation.

3 Analyse des activités

3.1 Type d'activités et objectifs généraux

Dans cette section, je présenterai un descriptif succinct des activités que les enseignants ont réalisées et exposées par petits groupes à la fin de la formation. Ces activités étaient assez variées et riches par le contenu et la typologie des exercices. Les textes étaient issus et adaptés de contes, des extraits scientifiques et de la presse. La plu-

part des activités ont été créées pour une classe bilingue macédonien/français. La majorité des activités visait l'apprentissage de la langue française, d'autres visaient l'apprentissage d'une discipline à travers le français selon une approche de type discipline non linguistique (DNL).

Pour ce qui est des objectifs d'apprentissage, les activités ciblaient des capacités (inter)linguistiques concernant la morphosyntaxe, le lexique et la phonologie ; d'autres des compétences linguistiques reliées à des contenus disciplinaires (la physique et l'histoire-géographie). Les activités langagières sollicitées étaient prioritairement la compréhension de l'écrit et de l'oral. Un des objectifs mentionné était 'savoir appliquer les stratégies de compréhension générales et détaillées en IC'.

3.2 Objectifs spécifiques

Les activités portant sur la langue française et sur des compétences essentiellement (inter)linguistiques proposaient des exercices selon une exposition simultanée à d'autres langues notamment les langues romanes, l'anglais et dans certains cas les langues des Balkans. Une place particulière a été donnée à l'anglais dans certaines activités. Cette langue, appartenant au bagage préalable des apprenants, alors que les autres langues romanes comme l'espagnol ou l'italien étaient inconnues, a été utilisée comme langue pont pour permettre de mieux accéder à la compréhension du français. Nous rappelons que le profil des apprenants comprenait le macédonien et l'anglais. Pour ce qui est des objectifs, ces activités basées sur l'exploitation de ces langues non parentes, le français et l'anglais, portaient davantage sur la mobilisation des connaissances préalables impliquant la langue pont, sur des stratégies de compréhension globale appliquées à la séquence discursive ainsi qu'aux structures syntaxiques et morphosyntaxiques. Par ailleurs, quelques questions de nature méthodologique sollicitaient une réflexion sur le fonctionnement des langues favorisant ainsi un travail sur les divergences ou les convergences des langues impliquées. De même, certaines activités s'étendaient au serbe, à l'albanais, au macédonien et aux convergences morphosyntaxiques avec les langues romanes. Notamment, ces activités évoquaient les phénomènes d'assemblage d'éléments basiques ou des morphèmes comme l'agglutination de l'article pour le roumain ou la marque de formation des diminutifs à partir de suffixes (en espagnol) que l'on retrouve dans certaines langues slaves des Balkans.

Ce travail de conception visant essentiellement les correspondances ou les divergences lexicales a permis aux enseignants, qui n'avaient aucune ou très peu d'expérience dans l'application de l'approche d'IC, de prendre conscience des possibilités de transfert entre

les langues de la région des Balkans et ceci à partir de plusieurs niveaux de la langue (morphologie, syntaxe, phonologie, etc.).

3.3 Spécificités des activités sur la langue et sur la discipline

Quant aux activités en DNL visant un contenu disciplinaire comme l'histoire ou la physique et la linguistique (la langue française), elles étaient plus complexes car l'utilisation des langues ciblait à la fois la construction des savoirs disciplinaires et linguistiques. C'est pour cette raison que je m'attarderai davantage sur certains aspects.

Pour revenir sur la composante linguistique, ces activités impliquaient plusieurs langues : le français, le macédonien (la première langue de référence des apprenants) et le lexique spécifique de la discipline qui était abordée en différentes langues : en français, en macédonien et en anglais. Les activités proposaient un agencement d'exercices qui favorisaient le contact entre la discipline et les langues concernées et un travail intégré et transversal entre elles.

Regardons plus en détail la typologie des exercices et leur enchaînement. Premièrement, la compréhension du texte en français (langue cible) était proposée à travers des questions de compréhension globale et détaillée en macédonien (L1) ou en anglais (L2). Certains exercices proposaient une reformulation et une élaboration conceptuelle en macédonien (L1) et un réemploi du lexique en français (langue cible). Une des activités proposait un premier texte de physique en anglais (L2) pour que les élèves repèrent le sujet et élaborent des notions disciplinaires en macédonien. Ensuite, la même information leur était donnée par un texte écrit en français (langue cible). Ils devaient alors reconnaître dans ce deuxième texte les mots clés et les notions/formulations principales. Ce travail prévoyait une réutilisation du lexique et de la notion en langue cible. Nous rappelons que les activités ont été présentées sous forme d'ébauche et elles représentent le point de départ d'une réflexion sur l'application de l'approche d'IC à l'enseignement bilingue. Il est intéressant de remarquer que dans cette situation d'apprentissage de DNL, l'opacité de la langue cible (le français), par rapport à l'anglais ou à une autre langue non parente, peut être traitée différemment, à savoir qu'elle n'est plus considérée comme une entrave à l'apprentissage mais comme un levier pour la construction de savoirs et savoir-faire, comme certaines recherches l'ont affirmé dans le domaine de l'IC (Gajo 2006a). L'opacité des structures discursives ou de certains termes peut déclencher une réflexion méta et interlinguistique qui sollicite en même temps l'élaboration d'un savoir disciplinaire. La divergence de notions peut alors déclencher une réflexion plus complexe menant à l'élaboration des énoncés en L1, L2 et en langue cible décrivant un phénomène spécifique (en physique ou en his-

toire). Cet effort cognitif causé par la difficulté, occasionne une élaboration cognitive plus complexe visant deux savoirs, disciplinaires et linguistiques. L'approche interfamiliale par le biais d'une langue peut offrir de nombreuses situations de divergences propices à ce type d'apprentissage et à cette modalité de construction de sens. Nous allons donc vers ce qui a été défini didactique multi-intégrée (L1, L2, DNL) dont un des principes est l'utilisation de L2 favorisant le retour sur L1 et une conceptualisation disciplinaire (Gajo 2006a). De même, la divergence pourrait favoriser un apprentissage de la diversité culturelle notamment des références historiques, sociales et scientifiques sur lesquelles est bâtie la culture d'un pays.

3.4 Objectifs d'apprentissage et REFIC

Dans cette dernière partie, je propose une réflexion sur les objectifs que les enseignants ont indiqués dans la présentation des activités et sur les descripteurs du REFIC. Je me permets donc de proposer quelques pistes au vu des besoins qui ont émergé de cette expérience de formation d'enseignants opérant dans un contexte d'apprentissage bilingue.

Dans l'ensemble des activités présentées, j'ai identifié 6 macros objectifs :

- se familiariser avec la notion de famille de langues ;
- valoriser le bagage des compétences préalables des élèves ;
- mettre à profit le profil de compétences des élèves ;
- accroître la motivation des élèves pour l'étude d'une langue ;
- faciliter l'apprentissage d'une langue (le français) ;
- identifier les passerelles entre des langues éloignées.

Nous retrouvons ces objectifs dans les descripteurs du REFIC sauf le dernier 'identifier les passerelles entre des langues éloignées' qui est probablement moins récurrent dans les activités intercompréhensives.

J'ai également identifié d'autres objectifs plus spécifiques qui ressortent de l'analyse conduite pour cette étude mais qui n'ont pas été indiqués par les enseignants. Ils ne sont pas non plus mentionnés dans le REFIC. Je les ai formulés et résumés dans les items indiqués ci-dessous :

- apprendre à aborder un sujet disciplinaire en plusieurs langues ;
- appréhender un sujet (disciplinaire) à travers une réflexion linguistique concernant au moins deux langues et inversement ;
- être capable de comprendre un texte écrit dans une langue et savoir reformuler le sens du texte dans une autre langue.

Il serait souhaitable de donner une visibilité à ces derniers objectifs qui ressortent de l'analyse des activités présentées, car ils valorisent l'application de l'approche intercompréhensive dans le cadre de l'enseignement bi-plurilingue ; à savoir d'une part, une approche intercompréhensive basée sur la convergence des pédagogies des langues et des disciplines présentes à l'école, et d'autre part, une approche sollicitant les langues non parentes *via* une langue pont.

4 Conclusion

La véritable progression de l'apprenant en intercompréhension ne se situe pas dans la construction d'un savoir (inter)linguistique organisé et basé sur la comparaison des langues mais dans l'acquisition de pratiques de communication et d'apprentissage de plus en plus fines et impliquant plusieurs composantes (stratégies, compétences, savoirs, attitudes) et contenus (linguistiques, culturels, disciplinaires). L'approche intercompréhensive appliquée à l'enseignement bi-plurilingue pourrait faciliter l'apprentissage de deux ou plusieurs systèmes linguistiques selon un processus à spirale qui permet un passage permanent d'une langue à l'autre. De même, l'application de cette approche aux disciplines non linguistiques (DNL) permet l'appropriation d'un contenu disciplinaire et linguistique à travers un processus multilingue visant le développement des capacités de compréhension, d'analyse des langues et d'élaboration d'énoncés plus complexes en L1, en L2 et dans la langue spécifique à la discipline. Ces objectifs pourraient être mis en place si certaines conditions sont respectées dans cette approche intercompréhensive intégrée à l'enseignement bi-plurilingue, notamment :

- la prise en compte des langues comme langues d'enseignement de différentes disciplines et également comme matière enseignée (y compris la langue spécifique à la discipline) ;
- la didactisation des langues qui sont en contact socialement (surtout dans les pays officiellement bilingues ou dans les régions multilingues) et dans le processus d'apprentissage d'une langue.

Il serait important de valoriser, à travers les pratiques et les outils comme le REFIC, cette application de l'IC fonctionnelle qui va au-delà de la famille de langues. L'approche d'IC pourrait ainsi trouver une place et une raison d'être dans le contexte de l'enseignement scolaire bilingue mais également dans les établissements proposant un enseignement général, caractérisé de plus en plus aujourd'hui par des classes multilingues et parallèlement par une diversité d'offre des langues enseignées.

Bibliographie

- Caddéo, Sandrine ; Jamet, Marie-Christine (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette FLE.
- Candelier, Michel (coord.) ; Camilleri-Grima, Antoinette ; Castellotti, Véronique ; De Pietro, Jean-François ; Lörincz, Ildikó ; Meissner, Franz-Joseph ; Noguerol, Artur ; Schoder-Sura, Anna (2012). *CARAP - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : CELV-Conseil de l'Europe. URL <https://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/Language/fr-FR/Default.aspx> (2018-09-10).
- Capucho, Filomena ; Pelsmaekers, Katja (2008). « Au-delà des familles de langues : le projet Eu&l ». *Les langues Modernes*, 1, 75-80.
- Castagne, Eric (2008). « Les langues anglaise et française : amies ou ennemies ? ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, 1, 149, 31-42.
- Causa, Mariella (éd.) (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements*. Bruxelles : de Boeck.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Escude, Pierre ; Janin, Pierre (2010). *Le point sur l'intercompréhension. La clé du plurilinguisme*. Paris : CLE International.
- Gajo, Laurent (2006a). « D'une société à une éducation plurilingues : constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants ». *Synergie monde*, 1, 62-6.
- Gajo, Laurent (2006b). « L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue ». *Actes du colloque « L'intercompréhension entre langues voisines », organisé par la DLF (CIIP, Suisse) les 6-7 novembre*. Genève.
- Hemming, Erik ; Klein, Horst. G. ; Reissner, Christina (2011). *English — the Bridge to the Romance Languages*. Aachen : Shaker Verlag.
- Kostomaroff, Martin Eric ; Pishva, Yasmin ; Alvarez, Dolores (2016). *Un CLOM pour former à l'enseignement-apprentissage du français au primaire et au secondaire à travers l'intercompréhension en langues romanes*. URL <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2334> (2018-09-15).
- Meissner, Franz-Joseph (2008). « Que peut apporter la didactique de l'intercompréhension aux systèmes éducatifs européens ? ». *Les Langues Modernes*, 1, 15-24.
- Moustaki, Argyro (2010). « Grec, français et anglais, vecteurs d'intercompréhension de la famille germanique. Le cas de l'allemand et du néerlandais. Une expérience en classe de langue ». *Synergies Europe*, 5, 175-83. URL <https://gerflint.fr/Base/Europe5/argyro.pdf> (2019-11-18).
- Robert, Jean-Michel (2008). « L'anglais comme langue proche du français ? ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, 149(1), 9-20. URL <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-9.htm> (2018-10-01).

Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte

Edith Cognigni

Università di Macerata, Italia

Abstract This article reflects on how to activate and capitalise on adult migrant learners' plurilingual repertoires through intercomprehension in the Italian L2 classroom. Firstly, two survey results with adult migrant learners and teachers of Italian as L2 are discussed so as to show how plurilingual practices are perceived and activated by both parties. Secondly the article discusses how studies on the intercomprehension between related languages and on the role of English as a bridge language towards Romance languages can be usefully applied in the given learning context in order to enhance the metalinguistic awareness of learners and develop teachers' ability to capitalize their language repertoires in the teaching of the target language.

Keywords Plurilingualism. Intercomprehension. Bridge language. Adult language education. Linguistic integration of migrants. Italian as L2.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il plurilinguismo in aula: la prospettiva di apprendenti e docenti. – 2.1 La prospettiva degli apprendenti. – 2.2 La prospettiva dei docenti. – 3 L'intercomprensione nell'apprendimento e nell'insegnamento dell'italiano L2 a migranti adulti. – 4 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2018-12-31
Accepted	2019-07-05
Published	2019-12-16

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Cognigni, Edith (2019). "Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte". *EL.LE*, 8(1), monogr. no., 121-138.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/006

1 Introduzione

Derrière une langue se cache souvent une autre [...].
Avec l'apprentissage d'une langue, on prépare déjà
celui d'une autre langue. (Meissner 2009)

Nella formazione linguistica dei migranti adulti la classe di L2 rappresenta uno spazio multiforme in cui plurilinguismo, *translanguaging* e interculturalità costituiscono di fatto la norma e dove, di conseguenza, gli insegnanti sono sempre più chiamati a esplorare le risorse comunicative e le abilità dei propri studenti in modo da renderli partecipi del proprio processo di inclusione nel Paese di arrivo (Simpson, Whiteside 2015, 9). Sul fronte delle politiche europee, il Rapporto EUNEC (2012, 112) su migrazione e educazione ha evidenziato in modo chiaro la stretta correlazione tra valorizzazione del plurilinguismo e inclusione dei migranti, esplicitando come i repertori plurilingui degli studenti debbano poter diventare dei veri 'capitali didattici' di apprendimento ai fini di una politica di integrazione efficace. Natura e valore della competenza plurilingue e pluriculturale degli apprendenti, fortemente auspicata sin dagli studi preparatori al *Quadro Comune Europeo* (Coste, Moore, Zarate 1997), sono stati ampliati e precisati nel *CARAP* (Candelier et al. 2012) e, più recentemente, nei due *Quadri di riferimento REFIC/REFDIC* in questo volume. Anche il recente *CEFR. Companion with New Descriptors* (Council of Europe 2018, 157-62) invita ad implicare, già ai livelli di base, le lingue conosciute a diversi livelli dagli apprendenti come possibili risorse per la comunicazione plurilingue («building on plurilingual competence»), facendo inoltre riferimento alla possibilità di sfruttare le conoscenze in essere per dedurre significati in altre lingue («plurilingual comprehension»). La prospettiva plurilingue è promossa inoltre dai recenti lavori del Consiglio d'Europa relativi all'integrazione linguistica dei migranti adulti (Beacco, Little, Hedges 2014; Beacco et al. 2017), anche attraverso i vari strumenti operativi che ne sono conseguiti.¹ Ciò nonostante, nel nostro Paese la valorizzazione dei repertori plurilingui degli apprendenti sembra rappresentare ancora una sfida aperta sul piano della formazione linguistica dei migranti adulti e degli insegnanti operanti nella classe plurilingue, per i quali il ricorso ad altre lingue oltre alla lingua obiettivo è in parte vissuto come accessorio, se non addirittura come un ostacolo all'apprendimento della L2 (cf. Minuz, Borri, Rocca 2016, 19-20; Cognigni, Santoni 2018, 123-5).

¹ Si veda ad es. il *Portfolio Europeo delle Lingue* per migranti adulti (<https://www.coe.int/it/web/lang-migrants/instruments>, 2019-10-17) e il *Toolkit* di supporto linguistico per rifugiati adulti (<https://ec.europa.eu/epale/it/resource-centre/content/toolkit-del-consiglio-deuropa>, 2019-10-17), quest'ultimo a cura del gruppo di ricerca LIAM (*Linguistic Integration of Adult Migrants*).

Alla luce di tale quadro, ci pare dunque evidente la necessità di rifocalizzare l'interesse, nell'educazione degli adulti come nella formazione dei docenti in contesto migratorio, su quella che con Cook (2008) definiamo «multicompetenza», una competenza composita che vede le varie conoscenze linguistiche interconnesse nella mente dell'apprendente e che, in quanto tale, può costituire una vera e propria risorsa per un insegnamento ed apprendimento significativo della L2. Sul piano della ricerca scientifica, già a partire dagli anni settanta gli studi sul bi-/plurilinguismo (vedi ad es. Cummins 1978; Grosjean 1982; Kellerman, Sharwood-Smith 1986; Lüdi, Py [1986] 2003; Cook 2008) hanno dimostrato come l'apprendente bilingue sviluppi un repertorio globale e composito all'interno del quale le diverse lingue interagiscono tra loro. La ricerca neurolinguistica si è tuttavia concentrata soprattutto sul bi-/plurilinguismo in età precoce e meno sulle sue conseguenze in età adulta, specialmente nei giovani adulti, una fascia d'età in cui i possibili vantaggi del bilinguismo appaiono meno ovvi.² Come fa notare Sanz (2012), tuttavia, plurilinguismo, consapevolezza metalinguistica e controllo dell'attenzione sono strettamente interconnessi e, in molti casi, spiegano il potenziale vantaggio degli adulti plurilingui nell'acquisizione di ulteriori lingue.

Nella prima parte del contributo si propone una riflessione su tale tema a partire da alcuni dati tratti da due recenti indagini empiriche, l'una condotta con apprendenti migranti in condizione di vulnerabilità, l'altra con docenti operanti nel settore della formazione linguistica a migranti adulti. Mettendo a confronto i principali esiti delle due indagini, il contributo approfondisce come le lingue presenti nei repertori plurilingui degli apprendenti adulti vengano percepite dagli attori coinvolti ed eventualmente impiegate nella classe di italiano L2 a scopi comunicativi e/o didattici. Particolare attenzione è dedicata al ruolo che alcune lingue europee, ampiamente diffuse nella migrazione, svolgono nel processo di apprendimento ed insegnamento della L2, soprattutto in relazione allo sviluppo della consapevolezza metalinguistica (Sanz 2012) nelle prime fasi di avvicinamento all'italiano.

Il contributo propone infine una riflessione metodologica a partire dagli studi sull'intercomprensione tra lingue affini e sul ruolo dell'inglese come lingua-ponte verso le lingue romanze discutendo come questi possano essere messi a frutto nel contesto osservato, da un lato con l'obiettivo di valorizzare la competenza plurilingue degli apprendenti e potenziarne la consapevolezza metalinguistica, dall'altro per sviluppare nei docenti la capacità di capitalizzare i repertori linguistici dei migranti ai fini dell'apprendimento della lingua obiettivo.

2 Come sottolinea Sanz (2012), da alcuni studi emerge infatti che gli adulti bilingui, rispetto ad apprendenti di altre fasce di età, ottengono risultati inferiori nei task di misurazione della fluenza e delle abilità di recupero lessicale, ma controllano generalmente meglio l'attenzione nello svolgimento di task più impegnativi.

2 Il plurilinguismo in aula: la prospettiva di apprendenti e docenti

Tra i fattori che incidono sulla diversificazione di bisogni e aspettative negli apprendenti migranti adulti, Beacco, Little e Hedges (2014, 13) citano in particolare la composizione dei repertori linguistici, i quali possono includere alcune lingue - apprese o meno in contesto guidato - utilizzate in Europa come lingue nazionali o ufficiali o insegnate come lingue straniere (ad es. inglese, spagnolo, francese, etc.). L'elevata diffusione di queste lingue nei repertori linguistici dei migranti dipende in gran parte dal loro essere *lingue franche* nei Paesi di provenienza, cui spesso si ricorre per superare le barriere linguistiche generate dalla molteplicità delle lingue locali (Turchetta 1996), o da eventuali traiettorie migratorie precedenti in altri Paesi europei. La denominazione di lingua franca, come pure quella affine di lingua veicolare, pone l'accento soprattutto sul ruolo che queste lingue possono svolgere nella comunicazione tra parlanti di lingue diverse (cf. Hay 2009). Si tratta quindi di una denominazione riduttiva rispetto ai nostri fini, in quanto non evidenzia le potenzialità glottodidattiche che queste lingue possono svolgere in contesto plurilingue (vedi § 3). I parlanti plurilingui, infatti, non costruiscono le proprie strategie di transfer interlinguistico a partire dalla sola lingua materna ma, come sottolinea Meissner (2004, 49), «[o]perative knowledge in further languages often delivers better and more useful transfer bases».

Alla denominazione di lingua veicolare (d'ora in poi LV), più diffusa e pertanto usata a scopi funzionali nelle indagini qui discusse, viene dunque preferita quella di lingua-ponte, con lo scopo di sottolineare l'importante ruolo di mediazione che tali lingue possono svolgere sul piano metalinguistico e cognitivo nel passaggio da una lingua all'altra e, parallelamente, dall'intercomprensione spontanea a quella guidata nella classe di L2 (vedi § 3). Con lingua-ponte, nota nella letteratura sull'intercomprensione come *bridge language* o *langue-pont*,³ intendiamo qui fare riferimento ad una lingua non materna utile come base di transfer verso la lingua obiettivo, indipendentemente dal fatto che esse siano apparentate o meno, come nel caso dell'inglese base di passaggio verso le lingue romanze (cf. ad es. Grzega 2005; Hemming, Klein, Reissner 2011; Meissner 2004, 2008).

³ Concetti affini sono quelli di lingua-deposito (*langue dépôt*: Klein 2004), una lingua di appoggio apparentata con quella obiettivo (ad es. il francese come base verso l'italiano), o di lingua-passerella, intesa come lingua non ufficialmente imparentata, ma comunque utile come base di passaggio (Klein, Reissner 2006).

2.1 La prospettiva degli apprendenti

I dati qui discussi sono stati raccolti nell'ambito di un'indagine empirica sui bisogni di apprendimento di migranti adulti in condizioni di vulnerabilità.⁴ L'indagine, a carattere quali-quantitativo, ha previsto la somministrazione di un questionario ad un campione casuale di 92 rifugiati e richiedenti asilo su un totale di 270 cittadini non comunitari residenti nel Sud delle Marche. L'indagine quantitativa è stata integrata dall'analisi di alcuni *focus group* effettuati con piccoli sottogruppi di apprendenti, anche in modalità plurilingue. Si tratta di un campione a prevalenza maschile piuttosto variegato in quanto a provenienze e lingue di origine, in cui predominano migranti originari dell'Asia meridionale (Pakistan e Bangladesh) e dell'Africa subsahariana occidentale francofona (Senegal, Mali) e anglofona (Gambia, Ghana, Nigeria). L'inglese e il francese, note rispettivamente al 46% e al 22% dei migranti del campione [graf. 1], costituiscono dunque le lingue europee più diffuse nel contesto dato, in linea con le tendenze evidenziate dal Rapporto dell'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM 2016) secondo cui, tra le lingue europee maggiormente note ai migranti in Italia, dominano appunto l'inglese (62,3%) e il francese (23%).

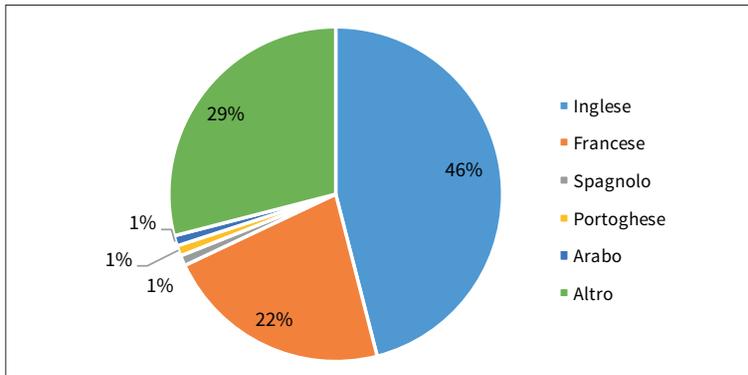


Grafico 1 Principali LV diffuse nel campione dei migranti

⁴ L'indagine è stata condotta nell'ambito del progetto *La lingua per l'inclusione sociale e la cittadinanza. Percorsi di inserimento e di apprendimento dell'italiano L2 per soggetti vulnerabili nelle Province di Fermo e Ascoli Piceno*, per conto dell'ente Comunità Volontari per il Mondo. La parte empirica ha previsto un'indagine-mappatura di bisogni, aspettative e criticità relative ai corsi di italiano L2, il cui *report* completo è pubblicato in Cognigni, Santoni 2018.

Nella percezione degli apprendenti, queste lingue sono ritenute utili soprattutto ai fini della comunicazione d'aula con gli insegnanti (54,4%) ed i compagni (44,4%), ad esempio per fornire spiegazioni o traduzioni di aspetti più complessi. È presente inoltre una buona parte di apprendenti per i quali queste lingue, tipologicamente più vicine alla lingua obiettivo, rappresentano degli utili appoggi per apprendere la L2 [graf. 2], soprattutto nelle sue dimensioni lessicale (42,2%) e grammaticale (21,1%).

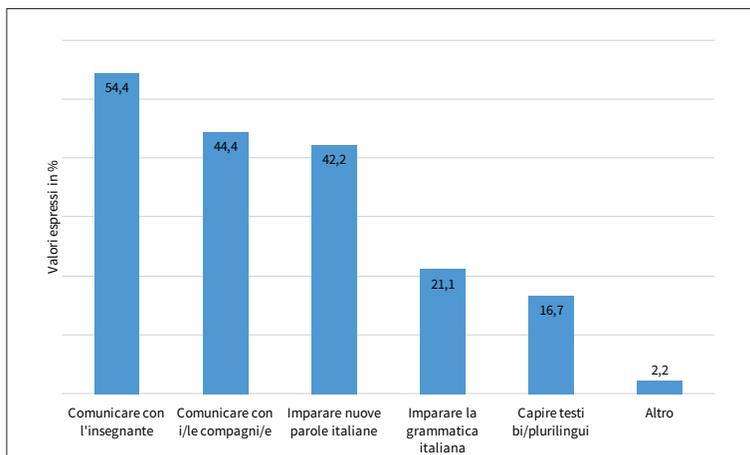


Grafico 2 Percezione dell'utilità delle LV da parte dei migranti

Nei *focus group* emerge in particolare l'importanza di conoscere il francese o altre lingue affini all'italiano (spagnolo, portoghese, romeno nel contesto dato) in quanto, in virtù della reciproca somiglianza, possono facilitare la comprensione della lingua obiettivo e la riflessione sulla lingua. Gli apprendenti francofoni, provenienti per lo più dall'Africa subsahariana, dichiarano in particolare di utilizzare il francese per l'apprendimento autonomo, fuori dall'aula o durante le lezioni, principalmente tramite l'uso del proprio smartphone (ad es. per mezzo di glossari online ed applicazioni di *mobile learning*). L'inglese, pur essendo riconosciuta come lingua non affine all'italiano, è ugualmente ritenuto fondamentale ai fini dell'autoapprendimento e per un'efficace mediazione didattica in classe, soprattutto ai livelli più bassi. Sono in particolare gli apprendenti di provenienza pachistana e nigeriana a dichiararne l'utilità e ad auspicarne un maggiore impiego nell'apprendimento guidato, ivi inclusa la possi-

bilità di impartire il corso in modalità bilingue.⁵ In generale gli apprendenti concordano dunque sull'utilità di implicare maggiormente le LV in classe (ad es. attraverso l'uso di materiali plurilingui, della traduzione o della riformulazione di specifici nodi o argomenti critici), pur nella consapevolezza delle possibili criticità connesse ad un loro uso non strutturato.

Sebbene non sia presente una correlazione diretta tra l'ampiezza del repertorio linguistico e il livello di istruzione dei migranti plurilingui, il numero delle lingue europee note sembrerebbe invece essere in relazione con il grado di scolarità in quanto si tratta di lingue che, nella loro varietà standard, vengono generalmente apprese in contesto scolastico (cf. OIM 2016). Va tuttavia tenuto in considerazione che, come nel campione dato, la varietà di lingua conosciuta da molti degli attuali apprendenti migranti di italiano L2 corrisponde più spesso ad una varietà diatopica, frutto di un lungo processo di differenziazione linguistica e caratterizzata da specifici tratti ed influenze dalle molteplici lingue locali. L'insieme delle lingue che possono fungere da lingue-ponte nell'acquisizione della lingua obiettivo dovrebbe quindi poter prendere in considerazione anche varietà linguistiche meno codificate (ad es. i pidgin a base inglese o francese diffusi in Africa) che, allo stesso modo delle varietà standard, possono fungere da base per il *transfer* (vedi ad es. Talé 2013 per la varietà camerunense).⁶

2.2 La prospettiva dei docenti

Tra le resistenze più diffuse tra i docenti circa l'impiego in classe di un approccio plurilingue prevale spesso l'idea che il ricorso ad altre lingue, diverse dall'italiano, possa costituire per i migranti un'occasione in meno di apprendere la lingua obiettivo. Quando anche tale diffidenza è assente, un ostacolo è visto nella diversa diffusione di tali lingue nei repertori dei migranti o nel diverso grado di competenza nelle LV, con il rischio di creare un ambiente di iniqua efficacia per l'apprendimento della lingua obiettivo (cf. Cognigni, Santoni 2018). Muove da questa consapevolezza la seconda indagine, mirata ad approfondire percezione ed uso delle LV nell'insegnamento dell'italiano L2 in un campione di docenti operanti in contesto migratorio, di cui si discutono qui alcuni dati significativi.⁷

⁵ Sulla percezione dell'inglese e sulle sue funzioni psicosociali e metalinguistiche nell'apprendimento dell'italiano da parte di apprendenti pachistani si veda Cognigni 2006.

⁶ Si veda Skattum 2006 per una panoramica sullo statuto del francese nell'Africa subsahariana, dove costituisce una lingua ufficiale e 'seconda', ovvero una lingua esogena dotata di uno statuto particolare a fianco di altre lingue endogene o locali.

⁷ I primi risultati dell'indagine, condotta in collaborazione con Maddalena De Carlo, sono stati presentati al XIV Simposio LESLLA - Literacy Education and Second Lan-

Il campione, frutto di un campionamento casuale a cascata, si compone di 146 docenti che insegnano in corsi di italiano L2 di livello base, prevalentemente nei CPIA ma anche presso associazioni in diverse regioni d'Italia. Si tratta di un campione a maggioranza femminile (82%), con un'età media compresa tra 30 e 50 anni ed un livello di istruzione elevato (il 92% ha un diploma di laurea, di cui il 39% possiede anche un titolo post-lauream) ed una formazione specifica nell'ambito della didattica dell'italiano L2. Nei repertori linguistici dei docenti del campione dominano l'inglese (95,2%), il francese (65,8%) e lo spagnolo (55,5%), con livelli di competenza più elevati soprattutto per il primo. È stato chiesto ai docenti se queste lingue fossero loro utili nella classe di italiano L2 e a quali scopi. Sommando le percentuali di chi risponde «decisamente sì» (42,5%) e «più sì che no» (41,1%), emerge che quasi l'84% ritiene che la conoscenza di tali lingue abbia facilitato il processo di insegnamento dell'italiano L2 [graf. 3].

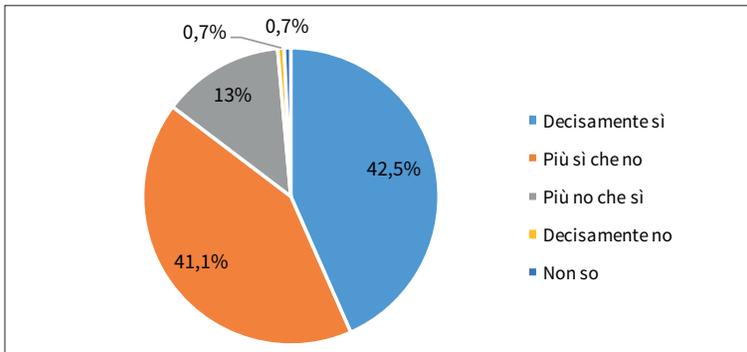


Grafico 3 Percezione dell'utilità delle LV da parte dei docenti

In modo quasi speculare a quanto emerge nel campione dei migranti (vedi § 2.1), le lingue ritenute maggiormente utili in classe sono l'inglese (90% circa) e il francese (50% circa) e, in misura decrescente, spagnolo, arabo e cinese, da parte di chi possiede almeno una conoscenza di base di queste lingue. Emerge in primis la consapevolezza dell'importanza, sul piano psicoaffettivo, di riconoscere e valorizzare il repertorio linguistico dei migranti per facilitarne un graduale approccio alla lingua obiettivo. Per la quasi totalità dei docenti, infatti, le LV in classe svolgono principalmente una *funzione interpersona-*

le⁸ in quanto queste sono utili per «mettere l'apprendente a suo agio» (52%) o per «facilitare la comunicazione d'aula» (47,3%). Meno evidente è la consapevolezza di come queste lingue possano divenire anche lingue-ponte verso l'italiano ed assolvere quindi anche ad una *funzione metalinguistica*: il 40,4% le considera utili per «mettere a confronto più sistemi linguistici» ma solo il 29,5% ritiene che possano «facilitare la riflessione sulla lingua» obiettivo. Nella rappresentazione dei docenti le LV svolgono inoltre un'importante *funzione referenziale*, in quanto permettono di «fornire chiarimenti e spiegazioni sulla lingua» (44,5%) e, in misura minore, di «fornire chiarimenti e spiegazioni sulla cultura italiana» (24,7%). Oltre il 60%, infine, individua nelle LV una *funzione strumentale*, in quanto utili a «tradurre parole o espressioni difficili» (58,9%) o a «dare comunicazioni di servizio» (1,4%).

Sono stati inoltre sottoposti ai docenti del campione una selezione di descrittori tratti e riadattati dal *REFDIC*,⁹ ritenuti di particolare attinenza rispetto al contesto della formazione linguistica a migranti adulti. Tali 'saper fare', dei quali i docenti dovevano valutare l'importanza rispetto all'insegnamento dell'italiano L2, sono riportati nel grafico 4 in ordine crescente, in base al numero delle risposte fornite agli item «molto importante» (MI) e «abbastanza importante» (AI).

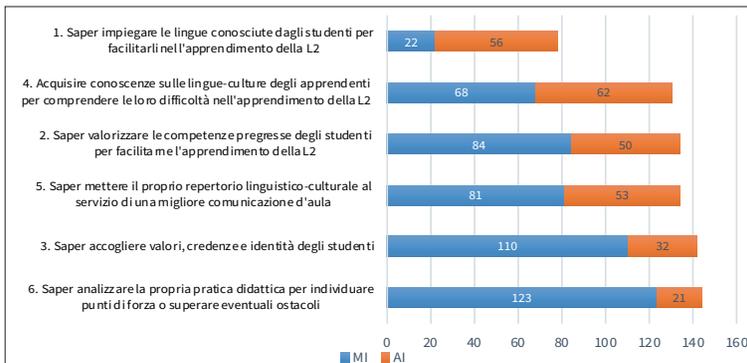


Grafico 4 I saper fare prioritari nella percezione dei docenti

8 Le risposte alla domanda sulle funzioni delle LV in classe sono qui ricondotte al modello funzionale a sei dimensioni - in parte rielaborandole - diffuso nella glottodidattica italiana, che integra le analisi di Jakobson e Halliday (Balboni 2015, 123-7).

9 Sono stati ripresi in particolare, riadattandoli, alcuni sottodescrittori relativi ai punti I.3, II.1, III.3, III.4 del *REFDIC* in questo volume, cui si rimanda per un approfondimento.

Si noti che il descrittore nr. 1 («saper impiegare le lingue conosciute dagli studenti per facilitarli nell'apprendimento della L2») è all'ultimo posto nella gerarchia delle priorità, con un valore assoluto di 78 su 146. Segue subito dopo la capacità di «acquisire conoscenze sulle lingue-culture degli apprendenti per comprenderne le difficoltà nell'apprendimento della L2» (descrittore nr. 4), con un valore decisamente più alto (130 su 146), tendenza che suggerisce la presenza di un atteggiamento di apertura verso la diversità linguistica presente in classe. Una consapevolezza e/o apertura ancora maggiore si evidenzia verso l'impiego del proprio repertorio linguistico-culturale - e quindi principalmente delle LV summenzionate - per una migliore comunicazione d'aula, essendo il descrittore nr. 5 espresso come priorità da 134 su 146 rispondenti.

Tali tendenze sono confermate anche dai dati riguardanti la percezione dell'utilità delle LV rispetto allo sviluppo delle singole abilità in italiano L2: si ritiene infatti che l'apprendente possa beneficiare della conoscenza di tali lingue soprattutto per lo sviluppo dell'interazione orale (74%) e della ricezione orale (71,1%), mentre ricezione e produzione scritta ottengono un valore percentuale appena inferiore (69,1%).¹⁰ È possibile quindi supporre che si veda in queste lingue degli strumenti utili soprattutto alla reciproca comprensione in classe, mentre meno evidente è la loro spendibilità nei processi di apprendimento e di insegnamento della L2. Ciò si conferma in parte anche prendendo in rassegna le attività citate dai docenti in cui sono coinvolte le lingue e/o le culture degli apprendenti: tra gli esempi più diffusi è presente la realizzazione di cartelloni e giochi didattici plurilingui, di frasari tematici e glossari plurilingui, la traduzione di termini e dialoghi e, in modo del tutto marginale, il ricorso al *code-switching* e alla comparazione dei sistemi grammaticali, l'organizzazione di gruppi di lavoro omogenei per lingua di provenienza (lingua di origine o veicolare).

In breve, seppure si riconosca l'utilità dei repertori plurilingui di apprendenti e docenti nella classe di L2 e prevalga un atteggiamento di apertura verso la loro valorizzazione, a parte qualche caso, nel campione dato sembra mancare un'effettiva consapevolezza di come poter capitalizzare efficacemente tale ricchezza sul piano didattico. Come si discuterà nel paragrafo successivo, gli ormai numerosi studi e progetti sull'intercomprensione (d'ora in poi IC) e le buone pratiche che ne sono conseguite, ci inducono ad affermare che l'IC possa rappresentare una risposta efficace in tal senso, rendendo i repertori plurilingui presenti nella classe di migranti adulti delle vere e proprie 'risorse' didattiche.

10 Le percentuali qui riportate accorpano i valori riferiti agli item di risposta «decisamente sì» e «più sì che no». Se tuttavia si prendono in considerazione solo i valori relativi al primo item di risposta, l'interazione orale ottiene il valore percentuale più elevato (28%) rispetto alle altre abilità, ma molto più basso rispetto ai valori sopra riportati.

3 **L'intercomprensione nell'apprendimento e nell'insegnamento dell'italiano L2 a migranti adulti**

Gli studi sull'IC hanno messo ampiamente in evidenza come la prossimità tra lingue romanze possa costituire, sul piano acquisizionale ed educativo, una grande potenzialità nel campo dell'educazione linguistica come pure della formazione dei docenti.¹¹ L'IC mira infatti a sviluppare la comprensione di una L2/LS sulla base di una lingua della stessa famiglia linguistica mentalmente disponibile attraverso un lavoro parallelo su più lingue. Uno dei suoi assunti epistemologici risiede nella volontà di stimolare negli apprendenti la consapevolezza delle 'trasparenze', ovvero delle somiglianze morfologiche, sintattiche, lessicali, foniche o grafiche esistenti tra le lingue coinvolte, riflettendo per converso sulle reciproche 'opacità' ed accordando un'importanza primaria alla valorizzazione dei saperi pregressi (linguistici, pragmatici, procedurali, culturali) e alla loro trasferibilità.

Concentrandosi soprattutto sull'analisi dell'errore, alcuni studi hanno messo in evidenza tuttavia come la prossimità tra l'italiano L2 ed altre lingue affini non sempre rappresenti un vantaggio: se non è resa oggetto di esplicita riflessione, la prossimità linguistica può infatti indurre un rafforzamento di alcuni errori e la loro conseguente fossilizzazione.¹² Inoltre, la facilità comunicativa che ne consegue per gli apprendenti francofoni in particolare, può far venire meno quella spinta motivazionale utile ad elevare la propria competenza comunicativa nella L2 oltre la soglia della sopravvivenza (cf. Talé 2013). Riconoscere e valorizzare le LV già note ai migranti non è dunque che il primo passo verso una didattica del plurilinguismo, che richiede necessariamente una prospettiva più ampia.

Una didattica intercensiva non si limita infatti ad un'analisi contrastiva basata su coppie di lingue affini o a considerare solo lingue-ponti apparentate alla lingua obiettivo. Dato il suo ampio lessico a base latina dovuto in gran parte ad una storia comune con francese ed occitano (Escudé, Janin 2010), anche l'inglese può infatti essere considerata un'utile lingua-ponte verso le lingue romanze. L'inglese, in quanto lingua germanica più affine al gruppo romanzo ed in particolare al francese, diventa quindi risorsa inaspettata in un contesto d'IC, il cui potenziale è stato già studiato e dimostrato in vari ambiti (vedi per es. Grzego 2005; Klein, Reissner 2006; Klein 2008; Robert 2011; Hemming, Klein, Reissner 2011; Melo-Pfeiffer 2014). Sulla base di tali studi e di quanto emerge nelle nostre indagini, si può quindi ragionevolmente supporre che l'inglese, in quanto LV ampia-

11 Si vedano in particolare Benucci 2015 e De Carlo 2011 per una rassegna.

12 Sul *transfer* negativo in apprendenti francofoni di italiano L2 si vedano ad es. Spreafico 2006 e Matthiae 2011.

mente diffusa tra i migranti e spesso lingua tipologicamente più affine all'italiano nei loro repertori linguistici, possa offrire utili spunti applicativi anche per il contesto dell'italiano L2 a migranti adulti.

Un approccio intercomprensivo alla lingua del Paese di arrivo potrà dunque coinvolgere, oltre che la lingua obiettivo, le lingue-ponte maggiormente presenti nei repertori degli apprendenti, rendendole oggetto di una comparazione interlinguistica e di una riflessione induttiva a partire dai 'ponti' o regolarità linguistiche presenti nelle varie lingue coinvolte. Ricerche e buone pratiche sull'impiego simultaneo di inglese, francese e altre lingue romanze in attività di riflessione meta/interlinguistica (cf. per es. Grzega 2005; Klein, Reissner 2006; Klein 2008) hanno dimostrato come ciò possa essere fatto proficuamente a diversi livelli, concentrandosi in particolare su sette filtri o 'setacci': 1. lessico internazionale, 2. lessico panromanzo, 3. corrispondenze fonografiche, 4. grafie e pronuncia, 5. strutture sintattiche panromanze, 6. formule panromanze di morfosintassi, 7. prefissi e suffissi.¹³ Per portare un esempio relativo alle regolarità grafiche o foniche, l'apprendente potrà ad esempio essere stimolato a rilevare la similarità tra il suffisso italiano *-tà* con quello corrispondente francese (*-té*), inglese (*-ty*), romeno (*-tate*), per citare alcune tra le lingue più ricorrenti nei repertori dei migranti in Italia.

Il transfer di tipo interlinguistico non è tuttavia l'unico processo che l'IC potrebbe utilmente stimolare nella classe di italiano L2. Meissner (2004) ne cita almeno altri 4,¹⁴ tra cui il *target language intra-lingual transfer*, un processo interno alla lingua obiettivo, la quale può ugualmente offrire numerose basi di transfer utili al potenziamento della competenza nella L2: si pensi alle varietà diatopiche e diastratiche con cui i migranti vengono naturalmente a contatto al di fuori del contesto d'aula e che spesso rimangono a margine della riflessione metalinguistica. Allo stesso modo, anche le varietà diatopiche delle LV note ai migranti possono essere implicate in un ulteriore processo di transfer intralinguistico (*bridge language intra-lingual transfer*), utili da un lato a rafforzare le competenze linguistiche nelle LV, ma soprattutto a stimolare strategie cognitive che facilitino l'acquisizione della L2: «[e]ven within the bridge or transfer-language (intra lingual) awareness creating procedures should be activated which prepare the trans-lingual transfer» (Meissner 2004, 49). Un ulteriore tipo di transfer è quello didattico (*didactical transfer*), secondo cui la conoscenza del mondo, le esperienze pregresse di ap-

¹³ Per approfondire si vedano McCann, Klein, Stegmann 2002 e Grzega 2005.

¹⁴ Meissner riporta inoltre il transfer intralinguistico in L1 (*native language intra-lingual transfer*) che qui non viene preso in esame data la vastità e diversità delle lingue 'materne' dei migranti adulti e, quindi, la difficoltà di definire quali siano le possibili basi di transfer.

prendimento in generale e dell'apprendimento di più lingue in modo specifico guidano l'acquisizione anche della nuova lingua. Questo aspetto ci pare di notevole importanza in un contesto di educazione degli adulti, in cui gli apprendenti possono già fare riferimento a differenti e consolidate modalità di apprendimento delle lingue che trasferiscono in modo naturale anche nell'apprendimento della L2 (cf. Cognigni 2006).

Nella classe di migranti adulti, tuttavia, sono presenti anche bassi livelli di scolarità pregressa che non sempre consentono di gestire agilmente le competenze di letto-scrittura (cf. Minuz, Borri, Rocca 2016). In tal caso, sarà importante fornire un input (inter)comprensibile quanto più contestualizzato e privilegiare soprattutto l'IC orale: in primo luogo per potenziare e capitalizzare quel 'multilinguismo ricettivo' tipico degli scambi comunicativi dei contesti migratori (cf. Rehbein, Ten Thije, Verschik 2011), in secondo luogo per venire incontro agli specifici bisogni di questa tipologia di apprendenti per i quali le abilità di comprensione e d'interazione orale hanno una rilevanza sociale forte. In tal senso, particolarmente fruttuosi ci paiono le proposte metodologiche del progetto *Minerva*, come l'attenzione dedicata agli aspetti pragmatici della lingua, il ruolo centrale svolto dal testo audiovisivo e l'importanza assegnata allo sviluppo dell'*expectancy grammar* e alla riflessione cognitiva (Benucci 2015, 20-6).

4 Conclusioni

Nella formazione dei migranti adulti la presenza in aula di diverse lingue e varietà linguistiche, nonché di livelli di competenza differenti, da criticità quale viene vissuta, può, grazie all'IC, diventare un punto di partenza e un plusvalore glottodidattico: da un lato essa consente di rendere gli apprendenti consapevoli del proprio 'capitale' linguistico e di cosa sia trasferibile o meno nella L2, dall'altro promuove un clima d'aula accogliente e collaborativo in cui le varie lingue-culture presenti in classe siano valorizzate e dove ciascun apprendente possa mettere a servizio degli altri le proprie competenze, anche parziali, in una o più lingue-ponte. La potenzialità maggiore dell'IC, dunque, non va vista semplicemente in un'accelerazione dei tempi di apprendimento della L2 che il ricorso ad una lingua-ponte può generare, quanto piuttosto nell'occasione di potenziare la consapevolezza metalinguistica degli apprendenti e, con essa, la loro autonomia di apprendimento.¹⁵ Man mano che gli studenti acquisiscono le stra-

¹⁵ Sullo sviluppo della competenza metalinguistica attraverso l'IC si veda De Carlo 2015; sulla correlazione tra intercomprensione e autonomia di apprendimento si rimanda a Meissner 2008.

ategie cognitive stimolate da un approccio intercomprensivo all'italiano L2, essi apprendono anche a fare affidamento sulla propria naturale tendenza a stabilire connessioni tra l'input noto (in una o più lingue-ponte) e quello da acquisire, a valorizzare le proprie preconcoscenze mettendole a frutto nell'apprendimento guidato e in quello autonomo, rendendosi quindi corresponsabili del processo di appropriazione della L2.

Le strategie di autoapprendimento e l'IC spontanea naturalmente presenti nella classe di migranti adulti (cf. § 2.2) diventano così un atto didattico costruttivista ed inclusivo che pone al centro bisogni e caratteristiche degli apprendenti, spronandoli a fare leva sulle proprie preconcoscenze e capacità. In questo processo di *scaffolding* plurilingue le LV superano dunque la loro funzione 'veicolare' per diventare delle 'risorse' di apprendimento, utili non solo a 'rimediare' la comunicazione d'aula laddove emergono criticità o incomprensioni, ma soprattutto a 'mediare' il passaggio dalla/e lingua/e di origine alla lingua obiettivo, con la conseguenza non trascurabile che anche le competenze in altre lingue ne escono consolidate: «Le but du choix d'une langue non-maternelle comme base de transfert est bien sûr de faire d'une pierre deux coups car en apprenant une nouvelle langue, on stabilise et enrichit les connaissances de la langue de transfert» (Klein 2004, 406).

Gli esiti delle indagini condotte permettono di affermare che ci sia spazio di azione per proporre una formazione mirata ai docenti di L2 a migranti adulti sul valore del plurilinguismo come risorsa didattica, di cui l'IC sia strumento e veicolo. I *Quadri di Riferimento REFIC/REFDIC* in particolare e le altre azioni di politica linguistica europea qui descritte hanno già fornito il quadro concettuale e metodologico affinché ciò sia possibile. Restano da costruire materiali e percorsi specifici che siano in grado di rispondere ai bisogni pragmatici dei migranti e che tengano conto delle loro caratteristiche e percorsi biografici, materiali e percorsi gioco forza flessibili da cui poter selezionare le lingue-ponte e gli aspetti linguistici ritenuti più adatti allo specifico gruppo classe.

Bibliografia

- Balboni, Paolo E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET.
- Beacco, Jean-Claude; Little, David; Hedges, Chris (2014). «L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione». *Italiano LinguaDue*, 6(2). DOI <https://doi.org/10.13130/2037-3597/4688>.
- Beacco, Jean-Claude et al. (eds) (2017). *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes. Some Lessons from Research / Les enseignements de la recherche*. Berlin: De Gruyter.
- Benucci, Antonella (a cura di) (2015). *L'intercomprensione: il contributo italiano*. Novara: UTET.
- Candelier, Michel et al. [2007] (2012). «CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alla Culture. Competenze e risorse». *Italiano LinguaDue*, 4(2). DOI <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2823>.
- Cognigni, Edith (2006). «Le lingue di mediazione nella classe plurilingue: apprendimento e insegnamento dell'italiano L2 a migranti adulti provenienti dai paesi post-coloniali». Lévy, Danielle (a cura di), *Da una a più lingue, da una a più discipline: insegnamento-apprendimento, formazione e ricerca*. Porto S.Elpidio (FM): Wizarts, 41-62.
- Cognigni, Edith; De Carlo, Maddalena (non pubblicato). «La formazione dei docenti di italiano L2 tra distanza e prossimità linguistica: il ruolo delle lingue ponte». *XIV Simposio LESLLA* (Università di Palermo, 4-6 ottobre 2018).
- Cognigni, Edith; Santoni, Claudia (2018). «La lingua italiana per l'inclusione sociale di rifugiati e richiedenti asilo: un'indagine sul punto di vista di apprendenti e docenti». Ameli, Alessandro (a cura di), *La lingua italiana per l'inclusione sociale e la cittadinanza: percorsi di insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 per soggetti vulnerabili*. Macerata: Edizioni ODG, 87-130.
- Cook, Vivian (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Coste, Daniel; Moore, Danièle; Zarate, Geneviève (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cummins, Jim (1978). «Metalinguistic development of children in bilingual programs». Paradis, Michel (ed.), *The Fourth Lacus Forum 1977*. Columbia, S.C.: Hornbeam Press, 29-40.
- De Carlo, Maddalena (a cura di) (2011). *Intercomprensione e educazione plurilingue*. Porto S.Elpidio (FM): Wizarts.
- De Carlo, Maddalena (2015). «Le développement de compétences métalinguistiques par les approches plurielles». Spita, Doina (ed.), *Actele Colocviului Approches plurielles et intercompréhension* (11-13 iunie 2015, Iasi, Romania). Iasi: Editura Universitatii «Al.I.Cuza», 93-106.
- Escudé, Pierre; Janin, Pierre (2010). *L'Intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.
- EUNEC, European Network of Education Councils (2012). *Migration And Education. Report of the conference of the European Network of Education Councils* (Larnaca, 15-17 October 2012). Brussels. URL <http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/report.pdf> (2018-12-10).

- Grosjean, François (1982). *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Harvard: Harvard University Press.
- Grzega, Joachim (2005). «The Role of English in Learning and Teaching European Intercomprehension Skills». *Journal for EuroLinguistics*, 2, 1-18.
- Hay, Josiane (2009). «Interculturel et langues véhiculaires et auxiliaires: réflexion sur l'anglais *lingua franca*». *Cahiers de l'APLIUT*, 28(1), 63-76. URL <https://journals.openedition.org/apliut/1202> (2018-12-15).
- Hemming, Erik; Klein, Horst G.; Reissner, Christina (2011). *English – The Bridge to the Romance Languages*. Aachen: Shaker Verlag.
- Kellerman, Eric; Sharwood-Smith, Michael (eds) (1986). *Crosslinguistic Influence and Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Klein, Horst G. (2004). «L'eurocomprensione (EuroCom), une méthode de compréhension des langues voisines». *ÉLA*, 136(4), 403-18.
- Klein, Horst G. (2008). «L'anglais, base possible de l'intercomprensione romane?». *Études de linguistique appliquée*, 149, 119-28.
- Klein, Horst G.; Reissner, Christina (2006). *Basismodul Englisch: Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker Verlag.
- Lüdi, George; Py, Bernard [1986] (2003). *Être bilingue*. Bern: Peter Lang.
- Matthiae, Claudia (2011). «Gli apprendenti francesi e la lingua italiana: vicini ma non troppo». *Italiano LinguaDue*, 1, 139-45. URL <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1230/1442> (2018-12-15).
- McCann, William J.; Klein, Horst G.; Stegmann, Tilbert D. (2002). *EuroComRom – The Seven Sieves. How to Read All the Romance Languages Right Away*. Aachen: Shaker.
- Meissner, Franz-Joseph (2004). «Modelling Plurilingual Processing and Language Growth Between Intercomprehensive Languages». Zybatow, Lew N. (ed.), *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzer Ausbildung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 31-57.
- Meissner, Franz-Joseph (2008). «Teaching and Learning Intercomprehension: a Way to Plurilingualism and Learner *autonomy*». De Florio-Hansen, Inez (ed.), *Towards Multilingualism and the Inclusion of Cultural Diversity*. Kassel: University Press, 37-58.
- Meissner, Franz-Joseph (2009). *Pourquoi l'intercomprensione intéresse-t-elle les non-romanophones? Conséquences pratiques et état des lieux en matière des recherches germanophones*. Contribution à la table ronde, 8 septembre 2009 – Barcelone. URL https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/romanistik/didaktik/Team/prof/emertitus/meissner/off/externe-veranstaltungen/dateien/Meissner_T_Ronde (2018-12-18).
- Melo-Pfeiffer, Silvia (2014). «Intercomprehension between Romance Languages and the Role of English: A Study of Multilingual Chat Rooms». *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 120-37.
- Minuz, Fernanda; Borri, Alessandro; Rocca, Lorenzo (2016). *Progettare percorsi dall'alfabetizzazione all'AI*. Torino: Loescher.
- OIM, Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (2016). *Study on Migrants' Profiles, Drivers of Migration, and Migratory Trends. Una Ricerca sul profilo socioeconomico dei migranti che giungono in Italia*. Roma: Organizzazione Internazionale per le Migrazioni. URL http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/43964/IOM_Migrants_Study_2016_IT.pdf?sequence=2&isAllowed=y (2018-11-30).

- Rehbein, Jochen; Ten Thije, Jan D.; Verschik, Anna (2011). «Lingua receptiva (LaRa) - Remarks on the Quintessence of Receptive Multilingualism». *International Journal of Bilingualism*, 16(3), 248-64.
- Robert, Jean-Michel (2011). «L'inglese, un ponte verso le lingue romanze». De Carlo, Maddalena (a cura di), *Intercomprensione e educazione plurilingue*. Porto S. Elpidio (FM): Wizarts, 242-51.
- Sanz, Cristina (2012). «Multilingualism and Metalinguistic Awareness». Chapelle, Carol A. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 3933-42.
- Simpson, James; Whiteside, Anna (eds) (2015). *Adult Language Education and Migration: Challenging Agendas in Policy and Practice*. London: Routledge.
- Skattum, Ingse (2006). «La francophonie subsaharienne: Afrique de l'Ouest, Afrique centrale, Djibouti». Sanaker, John Kristian et al. (éds), *La francophonie. Une introduction critique*. Oslo: Unipub vorlag; Oslo Academic Press, 161-247.
- Spreafico, Alessandra (2006). «Analisi contrastiva Italiano/Francese: il caso di discendenti di italiano L2 Camerunesi». *Itals*, 4(12).
- Talé, Gilles Kuitche (2013). «Variazione diatopica del francese e didattica dell'italiano L2: i transfer negativi degli apprendenti camerunensi nell'italiano». *Italiano LinguaDue*, 5(2), 79-95. DOI <https://doi.org/10.13130/2037-3597/3753>.
- Turchetta, Barbara (1996). *Lingua e diversità. Multilinguismo e lingue veicolari in Africa occidentale*. Milano: FrancoAngeli.

Competencias comunicativas a través de los marcos de referencia de las lenguas

Raquel Hidalgo Downing

Universidad Complutense de Madrid, España

Abstract In this paper, the didactic and training potential of the Reference Frameworks of Languages is studied and discussed, with special attention to the REFIC (*Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*). While elaboration and dissemination of such Frameworks of Reference have a not too long tradition in Europe, its impact has been such as to consolidate them as the main documents articulating the language teaching practices in European educational contexts. In the didactic paradigm of intercomprehension, the Referentials have undertaken the systematization of its theoretical-methodological foundations, as well as its evaluation practice. On a population of students specialized in language teaching, this study explores the use of the REFIC as a (self) assessment tool of communicative competences, didactic learning in a comparative study of frames, and reception analysis of the REFIC.

Keywords Reference Frameworks of Languages. Assessment. Dynamic assessment. Intercomprehension. REFIC.

Sumario 1 Introducción. – 2 Los marcos de referencia de las lenguas en la formación del profesor. – 3 Usos y valores del REFIC en la formación del aprendiente/profesor de lenguas. – 3.1 Desarrollo de competencias (meta) comunicativas con el REFIC. – 3.2 Estudio comparado de los Marcos de Referencias de las Lenguas. – 3.3 Valores y usos del REFIC para el aprendiente y profesor de lenguas. – 4 Conclusiones.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2019-01-10
Accepted	2019-06-15
Published	2019-12-16

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Hidalgo Downing, Raquel (2019). "Competencias comunicativas a través de los marcos de referencia de las lenguas". *EL.LE*, 8(1), monogr. no., 139-160.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/007

1 Introducción

La corriente de pensamiento y enseñanza de la intercomprensión ha avanzado en los últimos años en la sistematización de los conocimientos que comporta, las competencias que conlleva, tanto desde el punto de vista de su descripción, en relación con el sujeto y con las lenguas, como desde el punto de vista formativo. En las investigaciones más recientes,¹ se ha prestado atención al diseño y elaboración de dos Referenciales de la Intercomprensión (De Carlo 2015a): *Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC) y *Un Référentiel de compétences didactiques en intercompréhension* (REFDIC).

El *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC) recoge las competencias comunicativas que se desarrollan y ponen en marcha en una formación plurilingüe con base en la intercomprensión (IC), y se dirige tanto a los aprendientes de lenguas como a los formadores interesados en la práctica de la IC.

El *Référentiel de compétences didactiques en intercompréhension* (REFDIC), por otro lado, propone un marco de referencia en didáctica de la intercomprensión, y se dirige fundamentalmente a formadores y profesores, que quieran conocer los principios metodológicos de la IC y desarrollar programas de formación en intercomprensión. Ambos documentos se complementan pero se distinguen claramente, ya que el primero presenta las competencias que se adquieren al realizar una formación en IC, mientras que el segundo plantea las líneas didácticas necesarias para que el formador y profesor pueda programar una actuación didáctica en IC.

En este trabajo, se examina la naturaleza y el papel de los marcos de referencia de las lenguas y, en particular, el marco de referencia de las competencias comunicativas (REFIC), a través de un conjunto de datos obtenidos de un grupo de sujetos que realizan una formación del profesor. En concreto, los informantes constituyen un grupo de estudiantes de último año de grado universitario, que realizan una especialidad curricular en enseñanza de las lenguas extranjeras, que han tenido una formación en IC y a los que se ha propuesto un conjunto de actividades en torno a los marcos de referencia. El objetivo de la formación era aprender a utilizar los marcos de referencia

1 En el marco del proyecto MIRIADI, que se ha ejecutado en los años 2012-15, y que ha supuesto el trabajo conjunto de universidades europeas en el diseño e implementación de un portal de la intercomprensión, y que ha contemplado asimismo la elaboración de un marco de referencia de la intercomprensión. Esta publicación se enmarca en los trabajos realizados en el proyecto, para el Lote 4, dedicado a la elaboración del Referencial de la Intercomprensión. Quiero agradecer a los miembros del proyecto, y en particular a la coordinadora del grupo de trabajo del Referencial, profesora Maddalena De Carlo, el liderazgo desarrollado en la consecución del trabajo.

y reflexionar sobre los usos que pueden tener para los aprendientes de lengua, y para los formadores. A partir de ahí, se desarrolló un análisis de los marcos de referencia, se examinó el marco de referencia de la IC, y se realizó un estudio comparado sobre los marcos.

El punto de partida del estudio es que los marcos de referencia constituyen herramientas importantes de referencia y trabajo para los aprendientes de lenguas y formadores, pero de alguna manera no llegan a comprenderse ni aprovecharse en todo su potencial, debido a la dimensión y extensión de los documentos y la (aparente) abstracción de los mismos. El objetivo principal de este trabajo, por tanto, es identificar los usos de los marcos de referencia y explorar el potencial que pueden tener en la formación, en el desarrollo de la competencia estratégica, pero no solo; en concreto, en el desarrollo de la competencia meta-comunicativa y de la capacidad del sujeto para la (auto) evaluación y el análisis de sus procesos cognitivos, lingüísticos y de aprendizaje.

El artículo se organiza de la manera siguiente: en la sección 2, se ofrece un breve repaso de los marcos de referencia existentes en la enseñanza de las lenguas extranjeras, así como de los marcos principales de evaluación que se han empleado en las distintas corrientes. Tras una breve exposición de la metodología del estudio (sección 3), se presentan los resultados del estudio, que ofrecen un análisis de las competencias que se adquieren en la IC (sección 4), un estudio comparado de los marcos de referencia existentes (sección 5) y un meta-análisis del marco de la IC (sección 6).

2 Los marcos de referencia de las lenguas en la formación del profesor

Como hemos expuesto en la introducción, la IC ha avanzado en sus propuestas tanto como para constituir lo que algunos investigadores denominan el «paradigma plurilingüe» (Carrasco Perea, De Carlo 2016), que plantea algunos aspectos fundamentales que lo distinguen de otras aproximaciones didácticas de aprendizaje lingüístico.

En el paradigma plurilingüe, el sujeto ocupa un lugar central, puesto que su bagaje lingüístico-cultural aporta conocimientos previos que son decisivos en la práctica de la IC, porque en este paradigma, la transferencia no es una manifestación del error sino un recurso lingüístico-estratégico y una expresión del conocimiento meta-lingüístico, que puede ser utilizado de un modo constructivo y rentable pedagógica y estratégicamente.

Así pues, en el paradigma plurilingüe, el objetivo de aprendizaje no se focaliza necesariamente en el dominio lingüístico sino en el desarrollo de capacidades comunicativas y meta-comunicativas, tanto como de competencias transversales de carácter cultural y ético, por

ejemplo, el desarrollo de actitudes lingüísticas. En este sentido, se trata de un paradigma que desarrolla de manera específica la conciencia (meta) comunicativa y la competencia estratégica, ya que obliga al sujeto a movilizar sus conocimientos lingüísticos, comunicativos y culturales que ya posee para reorientarlos a una tarea nueva, la interacción plurilingüe, que se nutre de conocimientos adquiridos previamente y que precisa de una modificación de estrategia o actitudinal más que la adquisición de nuevos contenidos declarativos.

Por las características descritas, la formación en un paradigma plurilingüe plantea la dificultad de aplicar las nociones clásicas de evaluación a través de tests o pruebas estandarizadas, lo que se traduce en una variedad y creatividad en las propuestas y procedimientos de evaluación de la IC (Carrasco Perea, Pishva 2007; De Carlo 2015a; 2015b; Hidalgo Downing 2009), orientándose hacia formas innovadoras en la línea de la evaluación dinámica, auténtica o «dynamic assessment» (Hart 1994; Kohonen 1992; PEL, Council of Europe 2000).

Existe ya una sólida tradición europea en la creación de una sistematización de principios reguladores y orientadores en la enseñanza de las lenguas, plasmado en el MCER (Consejo de Europa 2002), el PEL (Council of Europe 2000), el CARAP (Candelier et al. 2007; Jamet 2010) y los respectivos marcos o planes curriculares específicos de las lenguas, como el que ha elaborado el Instituto Cervantes para el español (PCIC y Las Competencias clave del profesor de español, Instituto Cervantes 2012).

Se trata de una tradición no demasiado larga (apenas cumple quince años) pero que se ha consolidado plenamente, alcanzando una extraordinaria difusión en todos los países europeos (y más allá), lo que demuestra su enorme utilidad, convirtiéndose en documentos fundamentales para todo profesional de la educación en lenguas, en Europa, pero no solo del entorno europeo. Este hecho refleja la necesidad y absoluta pertinencia de este tipo de documentos, así como su multiplicidad y variedad de funciones; inicialmente, para el profesor y formador, pero como se estudiará en este estudio, también para el aprendiente.

Desde hace casi dos décadas el MCER sienta las bases de cuáles han de ser los principios de una enseñanza de lenguas que pueda aspirar a obtener unas garantías de calidad y buenas prácticas en todo el continente europeo, teniendo en cuenta la diversidad de países y de contextos educativos; en él, se abordan numerosas cuestiones, como las competencias que se adquieren en el aprendizaje (y no solo los contenidos), pero también los niveles básicos de dominio del idioma, que permiten la elaboración de estándares de evaluación que puedan ser comunes, o al menos no incongruentes, en los distintos contextos de educación en los que se enseñan las lenguas extranjeras.

El PEL (Council of Europe 2000) propone un trabajo más elaborado sobre el sujeto del aprendizaje, entendiendo que la dimensión

personal, biográfica y experiencial, desempeña un papel decisivo en el aprendizaje lingüístico, que lo distingue de otros conocimientos o disciplinas, que pueden ser externos al sujeto o a su vida. El trabajo sobre el sujeto, además, aporta la dimensión afectiva y ética sobre el aprendizaje, al introducir la reflexión sobre los usos y valores lingüísticos, relacionado por tanto con la conciencia lingüística y las actitudes. Dada su flexibilidad y orientación hacia el sujeto, el PEL permite un sinfín de aplicaciones en contextos educativos y formativos diversos (Billotto 2000; Landone 2004; Laugier 2002; Mariani 2000; Pishva 2010; Hidalgo Downing 2009; 2012; Puig 2008).

El CARAP (Candelier et al. 2007), por otro lado, representa una innovación y un giro, puesto que rompe con la idea de que el aprendizaje lingüístico ha de estar siempre orientado al monolingüismo, plasma la necesidad de atender los conocimientos lingüísticos plurales y contribuye a la difusión y consolidación de las pedagogías críticas que se desarrollan en el ámbito europeo. En particular, recoge las distintas corrientes de enseñanza plural, si bien no se centra de forma detallada en ninguna de ellas; sin embargo, su carácter más teórico y su aparato hacen difícil su uso para el aprendiente, así como para el formador y programador u organizador de una formación.

Los marcos de referencia existentes ponen de manifiesto, por tanto, que resulta necesario sistematizar los principios de la enseñanza de lenguas, para lograr plantear los objetivos del aprendizaje, la organización de los contenidos, las competencias que se han de adquirir, los sistemas de evaluación, y el reconocimiento externo de las capacidades lingüísticas de los no nativos.

Los marcos de referencia de la IC nacen, por tanto, con la vocación, en el marco del proyecto MIRIADI, de ir más allá de la práctica de la formación intercomprensiva y ofrecer un marco de reflexión dinámico, que permita al aprendiente y al formador hacer explícitas las competencias que se adquieren en la IC (De Carlo 2015a, 2015b; De Carlo, Hidalgo Downing 2017; Carrasco Perea, De Carlo 2015).

La finalidad y las funciones del marco de referencia de la IC son múltiples, porque este no ha sido concebido como un objeto cerrado, circunscrito a ofrecer un sistema de evaluación más o menos coherente entre los profesionales de la IC. Al contrario, el marco de referencia de la IC no es sino un punto de partida, un documento de reflexión y al mismo tiempo una herramienta de trabajo, que puede aplicarse a distintas funcionalidades en el entorno de la formación, ya sea en un sentido más restringido de evaluación (el de tener un marco de referencia a partir del cual medir la progresión en el aprendizaje), como en otros más amplios, que desarrollen las capacidades estratégicas y meta-cognitivas del aprendiente y del formador.

En la corriente didáctica intercomprensiva, siempre está presente la reflexión sobre los roles didácticos. Las dos facetas, formando y formador, no recaen necesariamente sobre dos personas distin-

tas, sino que pueden encarnarse en el mismo sujeto. Con esta idea, el equipo dirigido por Maddalena De Carlo ha diseñado dos marcos referenciales, uno dirigido al aprendiente, y otro dirigido de forma más específica al formador, entendiendo que la práctica de la IC ha de pasar por una reflexión inicial por parte del formador sobre qué se aprende, cómo se aprende y para qué se aprende en el paradigma de la IC, pero que las dos facetas son complementarias, y el formador puede servirse igualmente de un Marco del aprendiente para reflexionar y poner en práctica los distintos aspectos que se desarrollan en el paradigma plurilingüe.

Mientras que el Marco Referencial del aprendiente (REFIC) describe las distintas competencias que el formando en IC desarrolla a través de la práctica intercomprensiva, organizadas en torno a varias grandes áreas (el sujeto, las lenguas, la comprensión y la interacción), el Marco Referencial dirigido al formador (REFDIC) plantea las competencias que ha de contemplar el profesor o formador en IC. En este caso, las competencias clave se estructuran en torno a tres dimensiones (dimensión lingüístico-comunicativa, dimensión pedagógico-didáctica, dimensión ética y política). En este trabajo, nos hemos centrado por el momento en el análisis de los usos del Marco de Referencia del aprendiente (REFIC) en una población de estudiantes de especialidad que se preparan para ser futuros profesores de lenguas.

3 Usos y valores del REFIC en la formación del aprendiente/profesor de lenguas

En el marco del trabajo realizado para la elaboración de los documentos de referencia de la IC,² REFIC se ha introducido en una población de estudiantes avanzados de didáctica y futuros profesores de lenguas, la reflexión sobre los marcos de referencia, el desarrollo de las competencias lingüísticas y meta-lingüísticas y los valores y usos que tienen para el formador.³ El trabajo se ha centrado en tres ejes o partes fundamentales: (i) el uso del REFIC como (auto) análisis de las competencias que se desarrollan en una formación en IC; (ii) el estu-

2 El trabajo realizado por el Lote 4-Referentiels, del proyecto MIRIADI. El grupo ha sido coordinado por la profesora Maddalena De Carlo.

3 El estudio se ha realizado con una población de 18 estudiantes del Grado en Lingüística y Lenguas Aplicadas, a lo largo del curso 2016-17, que están en su último año de estudios y que siguen, dentro de la especialidad curricular en Enseñanza de lenguas extranjeras, una asignatura dedicada a la evaluación en lenguas extranjeras. En el contexto de esta asignatura, se han sometido a estudio los distintos marcos de referencia europeos, así como, dentro del marco de una formación en IC, se ha empleado el REFIC para las actividades siguientes: análisis de las competencias de IC del sujeto; estudio comparado de los marcos de referencia; análisis de las fortalezas y debilidades del REFIC.

dio comparado de los principales marcos de referencia; (iii) el análisis del REFIC como documento para la formación del profesor de lenguas.

La investigación responde al objetivo principal de potenciar en la formación del profesor la conciencia de las habilidades comunicativas del sujeto en las lenguas que conoce y que no conoce, así como la de desarrollar su capacidad de aprendizaje didáctico a través de la lectura y uso de los documentos que están orientados a la consolidación de los conceptos didácticos y metodológicos en la enseñanza de lenguas. Describiré de forma sintética los resultados y observaciones encontrados para los tres ejes principales de análisis.

3.1 Desarrollo de competencias (meta) comunicativas con el REFIC

Un primer uso del nuevo REFIC es el de un referencial que describe las competencias que se adquieren en la práctica de la IC, y que por tanto pueden (auto) evaluarse. En este estudio, se ha trabajado con esta idea sobre el REFIC y se ha convertido sus descriptores en competencias generales y específicas de la IC, con una escala en tres valores (poco-bastante-mucho) sobre la cual los informantes han valorado en qué medida han adquirido las distintas competencias de la IC. Siguiendo de cerca la estructura propuesta en el REFIC, se ha organizado el cuadro de competencias para auto-evaluación en cuatro secciones principales:

- (i) el sujeto y el aprendizaje;
- (ii) la interacción plurilingüe e intercultural;
- (iii) las lenguas y las culturas;
- (iv) la comprensión lectora.

Las cuatro secciones recogen los ejes principales que articulan el REFIC, y que en este caso organizan las competencias y conocimientos que se adquieren en la IC. Para que la evaluación y auto-evaluación puedan realizarse, se ha realizado una síntesis y reelaboración de los descriptores, que aparecen en forma de grille.

Tal y como puede verse en la tabla 1, el REFIC se presenta aquí como un cuadro de competencias que el usuario ha de valorar si ha adquirido.

Tabla 1 Competencias de la IC en escala. Sección 1. El sujeto y el aprendizaje

AHORA SÉ/PUEDO..... (1.- Poco o nada 2.- Bastante 3.- Mucho)	nada	poco	bastante	mucho
Hacer mi perfil lingüístico-cultural				
...es decir:				
Hacer un repertorio de las lenguas que utilizo o están en mi entorno				
Organizar y presentar las competencias parciales de las lenguas de mi perfil				
Reconocer las lenguas y culturas presentes en mi entorno social, cultural y de comunicación				
Organizar mi aprendizaje en intercomprensión				
Planificar mi aprendizaje				
Identificar mis necesidades de comunicación y aprendizaje				
Ponerme objetivos realizables, teniendo en cuenta mis conocimientos lingüísticos, el grado de proximidad de las lenguas, los tipos de textos.				
Definir un recorrido de aprendizaje: elegir un método de trabajo, utilizar los recursos disponibles, hacer un calendario				
Gestionar mi aprendizaje con autonomía				
Adaptar las estrategias cognitivas a mi estilo y situación de aprendizaje				
Sacar provecho de mis experiencias previas de aprendizaje				
Auto-regularme (modificar objetivos, planificación....)				
Evaluar mi progreso (dificultad de la tarea, nivel alcanzado....)				
Utilizar las TICE para la IC a distancia				
Participar en la redacción colectiva de un documento plurilingüe en wiki				
Participar en un foro plurilingüe				
Participar en un chat plurilingüe				
Producir un documento audio o video en condiciones adecuadas para IC				
Desarrollar actitudes favorables al aprendizaje plurilingüe				
Reconocer e identificar lenguas que no he estudiado o no conocía				
Identificar mis representaciones sobre las lenguas y las culturas y hacerlas evolucionar				
Hacer un esfuerzo de comprensión de lenguas que no sé o no he estudiado				
Aceptar una posición de (relativa)inseguridad lingüística				
Descubrir similitudes entre lenguas				
Aceptar dejar para una fase ulterior las destrezas de producción en las lenguas que no conozco				

Además, los sujetos han tenido la oportunidad de expresar de forma más extensa las habilidades que se desarrollan en la práctica de la IC en un apartado abierto de observaciones y reflexiones sobre el aprendizaje plurilingüe.

El análisis de los cuestionarios muestra que todos los participantes emplean el REFIC como un analizador de competencias sin problemas y con naturalidad, con lo que se resalta la claridad organizativa y expresiva del Referencial. Los participantes manifiestan claros progresos en sus capacidades intercomprensivas tras la práctica y formación en IC, destacando algunos puntos importantes, como son los siguientes: la comprensión y elaboración del perfil lingüístico personal, la reflexión sobre el aprendizaje, el progreso en comprensión lectora y la capacidad para participar de forma activa en una interacción plurilingüe.

La práctica de la IC permite el desarrollo de capacidades diversas, que se traducen en el desarrollo de una multi-competencia, es decir de la habilidad transversal para acometer situaciones de multilingüismo y plurilingüismo de un modo estratégico y eficaz. En primer lugar, los participantes en el estudio reconocen haber adquirido un nivel superior de comprensión lectora a través de la práctica de la IC, lo que les ha permitido ampliar su abanico de comprensión de lenguas que ya conocen, lenguas que conocían solo superficialmente, y lengua que no conocían en absoluto, tal y como puede observarse en las anotaciones de distintos informantes:

(1) La competencia que más he desarrollado con la práctica de la IC ha sido la comprensión lectora. Creo que es lo que más utilizo cuando estoy en contacto con otras lenguas ya que siempre adquiero nuevos conocimientos sobre el parentesco entre lenguas, asocio palabras que se pronuncian igual con otras que hay en otras lenguas, me interesa averiguar el significado de una palabra que desconozco, etc. Es por eso que puedo mostrar más interés y afinidad en la comprensión lectora. (I6)⁴

(2) La comprensión lectora es la que más he tenido ocasión de desarrollar como consecuencia de mi contacto con la IC. Esto se debe al hecho de que, en dicho contacto, he trabajado más con textos escritos, por lo que he aprendido a realizar una lectura estratégica siendo capaz de localizar los elementos específicos que ayudan al proceso de IC. (I2)

(3) Destacaría de la IC el trabajo sobre las lenguas y las culturas porque los temas que se han tratado en las interacciones estaban relacionados con las diferentes lenguas y la cultura de su gente; pero, sobre todo, la comprensión lectora. (I11)

⁴ Debido a las leyes de protección de datos, el corpus de informantes ha recibido un proceso de anonimización. Cuando se recogen y mencionan las observaciones o reflexiones de los informantes, se referencian simplemente con un número, para garantizar el anonimato (I equivale a Informante; I6 equivale a Informante 6).

Un aspecto importante de la práctica de la IC, sin embargo, es que se activan los conocimientos lingüísticos y meta-lingüísticos de los individuos, ya que estos han de poner en marcha estrategias de comprensión e interacción y para ello han de movilizar sus propios recursos (meta) lingüísticos, ya que no está presente el recorrido clásico del aprendizaje de una lengua, en el que el desconocimiento de una palabra o la falta de comprensión de un texto lleva a un 'vacío cognitivo' que ha de resolverse mediante algún procedimiento (consulta del diccionario, pregunta etc.):

(4) Lo que he observado que se desarrolla en cuanto a las competencias lingüísticas en el contexto de la práctica de la intercomprensión es la capacidad de identificar elementos ya sean fonológicos, léxicos o gramaticales, específicos de las lenguas con las que se tiene contacto, con el fin de saber de qué lengua se trata y, a posteriori, comprenderla en la medida de lo posible. (I2)

(5) Por medio de las competencias lingüísticas, cada individuo podrá ser, por ejemplo, capaz de distinguir las diferencias que hay entre una palabra de una lengua y otra. (I13)

(6) Para que la intercomprensión sea posible, es necesario determinar, en el nivel gramatical, las funciones de los elementos que componen los enunciados. Es una estrategia de meta-cognición, se trata de reconocer en la lengua no conocida las funciones de los elementos, sabiendo que estas pueden estar en relación, o no, con las funciones gramaticales de nuestra lengua materna. (I7)

(7) La comprensión en el nivel discursivo, saber en qué tipo de género nos movemos y cuál es el tema, son elementos que nos ayudan a la comprensión, tanto a nivel global como parcial, de las intervenciones de otros participantes en la interacción. (I9)

Un aspecto intrínseco de la IC y que todos los participantes han destacado es el extraordinario trabajo que la IC realiza en la relación entre lengua y cultura, creando una plataforma natural de adquisición de competencias interculturales en el individuo; no tanto en el sentido clásico de poder 'descubrir las culturas' sino una capacidad flexible, dinámica, que permite descubrir que las diferencias culturales no son tan profundas, en todo caso no problemáticas, y que la actitud de respeto, reflexión y conocimiento, permiten al individuo desenvolverse en situaciones nuevas, siempre y cuando se reconozca el importante papel que desempeña la negociación en todo proceso comunicativo, más aun si este es plurilingüe y pluricultural:

(8) Las competencias interculturales también son importantes en la intercomprensión ya que son las que nos permiten tener noción sobre las culturas de las otras lenguas con las que estamos en contacto y nos permite saber si actuamos de forma correcta o no frente los hablantes de otras lenguas. (I2)

(9) Se intercambian aspectos culturales asociados a la propia lengua y región, a la vez que se muestra interés por la cultura ajena y ante todo se respeta, tratando de ser siempre comprensivo con el hecho de que somos distintos, pero también tenemos muchas cosas en común y quizá sea más beneficioso centrarnos en lo que nos une que en nuestras diferencias. (I4)

(10) He notado en la práctica de la IC que muchas veces hay que negociar con el interlocutor de la otra lengua para poder realizar una tarea o un proyecto, teniendo en cuenta las diferencias culturales que existen. (I7)

En suma, el REFIC ha permitido a los participantes en el estudio trabajar y evaluar sobre sus propias competencias, examinando lo que han adquirido a través de la práctica de la IC.

3.2 Estudio comparado de los Marcos de Referencias de las Lenguas

Los Marcos de Referencia constituyen documentos que han de estar presentes en toda formación de didáctica de lenguas, ya que ofrecen los fundamentos metodológicos para la enseñanza. Además de poder evaluar y auto-evaluar las competencias que se adquieren a lo largo del aprendizaje, como se ha analizado en el apartado anterior, los marcos de referencia pueden ser utilizados en la formación del aprendiente y del formador para profundizar en la metodología de enseñanza de lenguas. En este trabajo, se han sometido a análisis tres documentos: el MCER, el CARAP y el REFIC. Tal y como se ha expuesto al inicio de este artículo, el MCER es el documento original y general para la enseñanza de lenguas en Europa, y que constituye una inspiración inicial y un documento madre para el resto. El CARAP, por otro lado, representa el referencial para los enfoques plurales de enseñanza; el REFIC es el marco más reciente y novedoso, que se centra sobre la IC.

Para abordar un estudio comparado de los marcos de referencia, se ha procedido a la lectura y análisis de los documentos, y se ha establecido un conjunto de parámetros que permitan observar su descripción y tratamiento, así como resaltar posibles similitudes y diferencias entre los distintos marcos. Los parámetros elegidos son los

siguientes: objetivos, contenidos, competencias lingüísticas, competencias interculturales, competencias meta-lingüísticas.

Los objetivos se refieren a la finalidad y motivación principal del documento de referencia, así como el alcance del mismo, ya sea de carácter lingüístico-comunicativo, político o didáctico.

En cuanto a los contenidos, recogen el objeto principal del documento, desde la enseñanza de las lenguas tratadas de un modo general, a propuestas didácticas más específicas.

El análisis de las competencias lingüísticas permite observar cómo aparecen representadas y descritas las competencias lingüísticas de los aprendientes, que reflejarían las competencias que ha de adquirir el aprendiente.

Las competencias interculturales aparecen descritas en modos variados y en muy distinta medida, en virtud de la finalidad del documento y del enfoque didáctico sobre el que se focalice el documento, por lo que el desarrollo de estas competencias varía considerablemente de un documento a otro, cambiando tanto la presencia como el valor o funcionalidad de las mismas.

Finalmente, las competencias meta-comunicativas son aquellas competencias que se desarrollan en tanto en parte a la competencia estratégica, como al conocimiento y habilidad meta-lingüístico del sujeto, y por tanto abarcan no solo las estrategias compensatorias y de aprendizaje, sino a las que se emplean como optimización del conocimiento lingüístico del aprendiente, así como de su capacidad para poner en relación los conocimientos sabidos con los conocimientos nuevos.

A continuación, se examinarán los resultados del análisis por parte de la población analizada en cada una de las categorías tomadas en consideración.

Objetivos de los marcos

En el apartado de objetivos, se destaca que el MCER tiene como objetivo principal promover la diversidad lingüística de Europa y describir los conocimientos y destrezas que se desarrollan al aprender una lengua, mientras que el CARAP se centra en la difusión de los programas de enfoque plurilingüe y el REFIC se dirige específicamente a aquellas situaciones de plurilingüismo en las que el individuo ha de recurrir, de alguna manera, a otros recursos que no son los que tiene sobre cada una de las lenguas que conoce, de forma separada. Algunas de las afirmaciones que reflejan estas posiciones son las siguientes:

(11) El MCER describe lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, tam-

bién define los conocimientos y destrezas que tiene que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. (I4)

(12) El REFIC pretende desarrollar en las aprendientes la capacidad de reflexionar situaciones de comunicación multilingüe y dotarles de las capacidades necesarias para poder comunicarse en situaciones de comunicación plurilingüe, incluida la interacción. (I3)

(13) El MCER establece objetivos para las diferentes lenguas de la UE de manera independiente. Sin embargo, los objetivos del MRIC están referidos a situaciones de plurilingüismo. (I9)

(14) El objetivo del CARAP es presentar los descriptores necesarios para definir un marco de referencia didáctico de los cuatro enfoques plurales de las lenguas y de las culturas (enfoque intercultural, *éveil aux langues*, intercomprensión entre lenguas de la misma familia y didáctica integrada de las lenguas).

(15) El REFIC tiene como objetivo determinar los descriptores necesarios para que los aprendientes puedan cultivar sistemáticamente la comprensión de varias lenguas pertenecientes a una misma familia a partir de los conocimientos en su lengua materna. (I12)

De acuerdo con las observaciones remitidas, los tres documentos se plantean como vertebradores de las políticas educativas en lenguas extranjeras en el entorno europeo, pero mientras el MCER obedece a un objetivo inicial de presentar y promover la diversidad lingüística en Europa, tanto el CARAP como el REFIC se proponen abordar unas necesidades sociales actuales, que consisten en la ya existente comunicación en entornos multilingües, que los ciudadanos han de satisfacer, pero siguiendo unas estrategias comunicativas distintas a las tradicionales (que consistían en aprender varias lenguas, pero de forma separada).

Contenidos que abordan los marcos

Los marcos de referencia recogen los principios teórico-metodológicos que sientan los fundamentos de la enseñanza de las lenguas, por lo que reflejan el objeto principal de estudio, ya sea este la enseñanza separada, monolingüe de las distintas lenguas de Europa, con sus consiguientes tipos de saberes, estrategias de aprendizaje y descripción de competencias y niveles, como de la evolución hacia concepciones plurales de la enseñanza de lenguas, ampliando la concepción de competencias y de metodologías de aprendizaje.

Algunas de las características principales de cada uno de los marcos aparecen perfectamente descritas por los estudiantes:

(16) El MCER proporciona una base común toda Europa para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. de cada una de las lenguas oficiales en la UE. Presenta una serie de descriptores para cada uno de los niveles de dominio de una lengua. (I3)

(17) El REFIC tiene como foco el desarrollo de las competencias lingüísticas desde una perspectiva comparativa, presenta al aprendiente estrategias que pueden ser útiles para poner en relación las diferentes lenguas y tener competencia comunicativa e interactuar en situaciones de plurilingüismo. (I2)

(18) En el REFIC a través de descriptores se pretende definir y evaluar las actitudes, los conocimientos y las capacidades necesarias para desarrollar la competencia comunicativa en la sociedad global actual. (I12)

(19) Incluye criterios y descriptores que pueden ser utilizados como herramientas de evaluación de la intercomprensión. (I8)

(20) El REFIC presenta cómo puede realizarse un desarrollo lingüístico en el marco didáctico de la intercomprensión, es el desarrollo de uno de los cuatro enfoques plurales de las lenguas y de las culturales que presentaba el CARAP. (I10)

Las competencias lingüísticas

Las competencias lingüísticas reciben un tratamiento diferenciado en los distintos marcos de referencia, puesto que estas constituyen uno de los puntos de evolución fundamental en la enseñanza de las lenguas, desde los hallazgos iniciales del MCER, que sistematiza por primera vez lo que los sujetos adquieren, según los componentes lingüísticos clásicos (fonología, gramática, semántica, etc.) o dominios de la lengua, lo que permite establecer niveles de aprendizaje y dominio de las lenguas de forma independiente. En los marcos de los enfoques plurales CARAP y en el intercomprensivo REFIC, se refleja la expansión del concepto de competencias, a una descripción de competencias no separadas para cada lengua, sino conjuntas o multi-competencia, que establece relaciones entre las lenguas afines.

(21) Los descriptores del MCER establecen las competencias que debe adquirir el aprendiente en relación con el léxico, la gramáti-

ca, la semántica, la fonología y la ortografía para cada uno de los niveles de dominio de una lengua. (I9)

(22) El REFIC describe las competencias necesarias para poner en relación diferentes lenguas: observación de analogías, transferencias interlingüísticas, correspondencias entre grafías y sonidos, la transparencia léxica, etc. (I8)

(23) El REFIC valora todas las lenguas del repertorio lingüístico de manera global, no segmentada. (I2)

Las competencias interculturales

A partir del concepto propuesto por Byram (1997), se presta atención a la relación entre lengua y cultura, lo que da lugar, a efectos del aprendiente, a varios conocimientos y habilidades, que entran en el conocimiento socio-cultural, es decir, los saberes y modos de comportamiento que conlleva una cultura determinada, así como la capacidad o habilidad para situarse como mediador entre la lengua-cultura que se aprende y la propia, o las lenguas-culturas que se conocen, estableciendo así un diálogo entre los conocimientos y comportamientos adquiridos, y los que el sujeto ha de identificar, interiorizar, al entrar en contacto con una lengua y cultura nueva. Mientras que en el MCER ya se menciona esta habilidad pero no constituye un concepto nuclear en el marco, tanto en los enfoques plurales como en el intercomprensivo, la habilidad intercultural constituye uno de los elementos constitutivos o nucleares del modo de entender la aproximación a las lenguas. Este hecho resulta particularmente evidente en la formación en intercomprensión, donde los aprendices interactúan con interlocutores de otras lenguas, creándose un espacio de reciprocidad e interculturalidad interactiva. Así se refleja en las percepciones de los estudiantes, que destacan la reciprocidad y el carácter experiencial del REFIC frente a los otros marcos:

(24) El REFIC desarrolla un enfoque que se fundamenta en la reciprocidad, de modo que el aprendiente basándose en las lenguas que domina, sea capaz de comprender otras lenguas. Muestra cómo tomando consciencia de las diferencias lingüísticas y culturales, escuchando al otro, se puede aprender que existen sonidos, estructuras gramaticales y referencias culturales diferentes al sistema cultural propio. Compartir el léxico y la gramática de realidades diferentes - maneras del ver el mundo, culturas - sirve también para compartir experiencias y conocimientos. (I2)

Las competencias meta-lingüísticas

Las competencias meta-lingüísticas reflejan la capacidad del sujeto para utilizar sus conocimientos sobre la lengua para expandir su competencia comunicativa, empleándola para facilitar el aprendizaje, reducir los tiempos de adquisición, compensar el déficit lingüístico, anticipar aprendizajes. En la IC, estas competencias se vuelven más específicas, como las estrategias intercomprensivas de analogía y comparación entre lenguas afines.

(25) El MCER se refiere a la capacidad para aprender ('saber aprender') y propone al aprendiente no sólo una reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, sino también sobre las estrategias de aprendizaje. Hace referencia también a las destrezas heurísticas, de descubrimiento y análisis. (I11)

(26) El MCER incluye entre sus descriptores algunos que describen lo que 'puede hacer' el usuario de la lengua, en relación con las estrategias empleadas en la realización de actividades comunicativas. Las estrategias se conciben como una bisagra que une los recursos ('competencias') del alumno y lo que éste puede hacer con ellos ('actividades comunicativas'). (I13)

(27) El REFIC incluye entre sus descriptores estrategias generales de comprensión, intenta desarrollar en el aprendiente la capacidad de movilizar sus conocimientos previos en otras lenguas para ser capaz de comprender nuevas lenguas. Los descriptores del REFIC intentan dinamizar en el aprendiente todo su potencial cognitivo. (I14)

3.3 Valores y usos del REFIC para el aprendiente y profesor de lenguas

En este apartado, se ha sometido a análisis la recepción del REFIC en la población analizada, para poder comprender si el REFIC es un documento que puede jugar un papel importante en la formación en IC, así como examinar la contribución específica de este nuevo referencial, sus fortalezas, debilidades y en particular, usos y valores.

Los futuros formadores han encontrado varias fortalezas del marco de referencia de la IC, como la necesidad de difusión de la IC en la sociedad actual, en la que abundan las situaciones de plurilingüismo y pluriculturalismo, y en la que el sujeto ha de enfrentarse a situaciones de interacción plurilingüe en las que no domina todas las lenguas ni conoce todas las culturas del entorno. Particularmente acertada encuentran la relación estrecha que se presenta entre lengua y

cultura; la claridad del marco en su organización y expresión, la capacidad del marco para presentarse como una guía teórico-metodológica de la IC. Curiosamente, ninguno ha destacado que el marco constituye un documento base para poder evaluar competencias en IC o para poder certificar o insertar curricularmente la IC.

(28) La introducción es muy acertada para situar la importancia de la IC en Europa y crear una concienciación en la sociedad. (I2)

(29) Es sensible a la necesidad de promover vías de IC respetando la diversidad lingüística y es una ayuda a la educación y para la sociedad europea. (I3)

(30) Todos los descriptores culturales son muy pertinentes para enfocar el uso social y los aspectos culturales de la lengua. (I1)

(31) Muy apropiado unir lengua y cultura en la IC; promover el conocimiento cultural de la lengua antes y durante la IC. (I12)

Asimismo, es importante la atención que se presta al sujeto del aprendizaje, como centro y motor del proceso intercomprensivo, tanto en el sentido lingüístico, por la influencia de su bagaje, como en las actitudes. Destacan asimismo las habilidades puramente interactivas:

(32) Se centra en el individuo, quien debe tener conocimiento de su identidad lingüístico-cultural y del entorno lingüístico y pluricultural que le rodea. (I7)

(33) Apoya el proceso y control del aprendizaje del individuo, y potencia una actitud positiva y de respeto hacia el aprendizaje plurilingüe. (I8)

También se mencionan como fortalezas o aportaciones del REFIC las que se refieren al enfoque didáctico, en cuanto aporta una concepción distinta del aprendizaje de lenguas:

(34) En el REFIC hay Valoración de las competencias parciales en otras lenguas. (I9)

(35) Menor coste cognitivo que supone el aprendizaje simultáneo de varias lenguas. (I8)

(36) Descripción y evaluación de las competencias vistas desde la perspectiva del proceso de intercomprensión. (I3)

En cuanto a la utilidad del REFIC y los usos que pueden darse al documento, los futuros formadores hablan del REFIC como una guía para la promoción y enseñanza de las lenguas en Europa. También mencionan de la importancia en los sectores profesionales y del uso en didáctica, ya sea como complemento a los marcos de referencia existentes, o como marco de reflexión sobre las competencias lingüísticas. Se destaca asimismo la utilidad tanto para los estudiantes como para los profesores y formadores.

(37) El referencial para las competencias en IC es una buena guía para la promoción y enseñanza de la IC. (I12)

(38) La introducción es muy acertada para situar la importancia de la IC en Europa y crear una concienciación en la sociedad. (I13)

(39) Es sensible a la necesidad de promover vías de IC respetando la diversidad lingüística y es una ayuda a la educación y para la sociedad europea. (I14)

(40) Aplicado a la enseñanza del español para extranjeros, el referencial me ayuda a ser consciente de que es posible fomentar competencias parciales dentro de la enseñanza, en función de las necesidades del alumno. (I7)

Por último, los futuros profesores y/o formadores ven algunas debilidades o puntos que podrían mejorar o resultar más específicos. En particular, reclaman una necesidad de ejemplificación y mayor concreción en los procedimientos de evaluación.

(41) Si bien el Referencial menciona en la introducción que puede ser utilizado por adultos en auto-formación, en algunos de los puntos se puede definir mejor si son guiados por un profesor o formador y no tanto de forma autodidacta. (I8)

(42) El contenido es apropiado en términos generales; aunque podrían añadirse más ejemplos clarificadores y la sección 'Objetivos y métodos de evaluación' quizá debería ser más concreta o ser revisada en la redacción. (I2)

(43) Tal vez, como debilidad del marco podría decir que creo que es necesario que se propusieran modelos para la evaluación de la intercomprensión en las aulas así como en proyectos de trabajo dirigidos a la intercomprensión. (I1)

Por tanto, para concluir este apartado, cabe destacar que los futuros formadores han logrado identificar con claridad aportaciones origi-

nales y únicas al REFIC, como un documento que aborda de forma específica las estrategias y competencias que se desarrollan en el proceso intercomprensivo. Han sabido dotar de importancia al documento, entendiendo que contribuye de forma significativa a la sistematización y difusión de la corriente intercomprensiva, y que esta constituye un importante acicate en la enseñanza de las lenguas en Europa. Desde el punto de vista de la didáctica, se muestra un documento referencial que tiene usos concretos para el estudiante y el formador, y no simplemente un documento abstracto y lejano que apenas se consulta o se trabaja. Al contrario, en el caso del REFIC este se entiende como un acompañamiento del aprendizaje.

4 Conclusiones

En este trabajo se han estudiado las posibilidades de usos y valores para los marcos de referencia de lenguas, y en particular, se ha utilizado el nuevo referencial para la IC, REFIC, con el objetivo de estudiar sus fundamentos y principios, y de encontrar modos de trasladarlos a los futuros formadores de lenguas y de IC. Para ello, se ha diseñado un estudio consistente en tres actividades, que ha seguido una población compuesta por estudiantes de especialidad en didáctica de lenguas. Las actividades contemplan tres usos del REFIC: (i) como un cuadro de referencia para la (auto) evaluación de las competencias que se adquieren en la IC; (ii) un estudio comparado de los marcos de referencia existentes, para poder destacar los hallazgos y usos de cada uno; y (iii) un meta-análisis del REFIC, desde el punto de vista de su recepción en un grupo de estudiantes, futuros profesores de lenguas.

El análisis de los tres ejes muestra que los participantes en el estudio se han beneficiado del uso del REFIC, puesto que les ha guiado en todo momento en el recorrido propuesto. En el análisis de las competencias, han podido identificar con precisión las habilidades aprendidas en la práctica de la IC y en su propio bagaje lingüístico y capacidades comunicativas. El análisis de los marcos, por otro lado, les ha permitido hacer un uso práctico y productivo de los marcos, familiarizarse con su estructura, organización y finalidad, y ha logrado por tanto que resulten documentos familiares y útiles, a los que sin duda remitirán en su futura práctica profesional, por lo que entendemos ha supuesto una contribución a su formación como futuros profesores de lenguas.

Referencias bibliográficas

- Araújo e Sá, Maria Helena; Hidalgo Downing, Raquel; Melo, Sílvia; Seré, Arlette; Vela, Cristina (coords) (2009). *A intercompreensão em linguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 59-81.
- Bilotto, Andrea (2000). «Pilot Experimentation of the European Language Portfolio at the University of Calabria». Csillaghy, Andrea; Gotti, Maurizio (a cura di), *Le lingue nell'università del duemila*. Udine: Forum, 321-31.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier, Michel; Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; De Pietro, Jean-François; Lőrincz, Ildikó; Meissner Franz-Joseph; Schröder-Sura, Anna; Noguerol, Artur (eds) (2007). *CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Version 2*. Projet ALC. Graz: CELV Graz; Conseil de l'Europe. URL http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf (2019-09-18).
- Carrasco Perea, Encarnación (2012). «Per una valutazione di qualità, socialmente riconosciuta e istituzionalmente integrata, di e per gli apprendimenti in intercomprensione». De Carlo, Maddalena (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts Editore, 325-43. Lingue sempre meno straniere.
- Carrasco Perea, Encarnación; De Carlo, Maddalena (2016). «Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue». Bonvino, Elisabetta; Jamet, Marie-Christine (a cura di), *Intercomprensione, multilinguismo ricettivo, ibridazione: aspetti linguistici, cognitivi e didattici*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 183-206. DOI <http://doi.org/10.14277/6969-134-8/SAIL-9-8>. SAIL 9.
- Carrasco, Encarnación; Pishva, Yasmin (2007). «Connaissance de soi et conscience plurilingue, des requis pour l'approche plurielle 'Intercompréhension'». Capucho, Filomena; Martins, Adriana; Degache, Christian; Tost, Manuel (eds), *Dialogos em intercompreensão* (Lisboa, 6-8 de Setembro de 2007). Lisboa: Universidade Católica Editora, 109-24.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. URL <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (2019-09-18).
- Coste, Daniel; Moore, Danièle; Zarate, Geneviève (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Language Policy Division, The Council of Europe. URL <https://rm.coe.int/168069d29b> (2019-09-18).
- Council of Europe (2000). *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe.
- De Carlo, Maddalena (dir.) (2015a). *Deux Référentiels de compétences en intercompréhension*. Lyon: Miriadi; Centre de Recherche en Terminologie et Traduction, Université Lyon 2. URL <https://frama.link/REFIC-REF-DIC> (2019-10-21).
- De Carlo, Maddalena (2015b). «Programmer un parcours d'enseignement plurilingue à l'aide d'un Référentiel de compétences de communication en intercompréhension». Araújo e Sá, Maria Helena; Pinho, Ana Sofia (eds), *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*. Aveiro:

- UA Editora, 217-43. URL https://www.miriadi.net/sites/default/files/livro-book_miriadi_-_v.01-08_-_final.pdf (2019-09-18).
- De Carlo, Maddalena; Hidalgo Downing, Raquel (2017). «Intercomprendersi a distanza: il ruolo della dimensione affettiva nella formazione all'intercomprensione». Degache, Christian; Garbarino, Sandra (coords), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension*. Grenoble: Editions Ellug, 199-229.
- Hart, Diane (1994). *Authentic Assessment: A Handbook for Educators*. New York: Addison-Wesley.
- Hidalgo Downing, Raquel (2009). «Actividades formativas para la auto-evaluación de un programa de aprendizaje plurilingüe». Araújo e Sá et al. 2009, 275-86.
- Hidalgo Downing, Raquel (2012). «The Development of Plurilingual Competence Through Assessment and Self-Assessment: Case Study». *VIAL: Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 9, 63-85.
- Hidalgo Downing, Raquel; Vela, Cristina (2015). «Advertising as a Space of Plurilingual Interaction and Intercultural Learning». *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 212, 29-34.
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras*. URL http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf (2019-09-18).
- Jamet, Marie-Christine (2009). «L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa?». *Autour de la définition*, 11, s.p. URL http://publiforum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=144 (2019-09-18).
- Jamet, Marie-Christine (2010). «Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione». *Synergie Europe*, 5, 75-92. URL https://gerflint.fr/Base/Europe5/marie_christine_jamet.pdf (2019-09-18).
- Kohonen, Viljo (1992). «Evaluation in Relation to Learning and Teaching of Languages for Communication». Trim, J. (ed.), *Language Learning and Teaching Methodology for Citizenship in a Multicultural Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Landone, Elena (2004). «Plurilingüismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las Lenguas». *Mots Palabras Words*, 5, 1-23. URL http://eelp.gap.it/doc/pe_l_y_contr.pdf (2019-09-18).
- Laugier, Régine (2002). «Portfolio Linguistico e processo di autonomizzazione in contesto universitario». Evangelisti, Paola; Argondizzo, Carmen (a cura di), *L'apprendimento autonomo delle lingue straniere*. Catanzaro: Rubettino, 215-27.
- Mariani, Luciano (2000). *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*. Bologna: Zanichelli.
- Pishva, Yasmine (2010). «L'approche réflexive dans une formation de formateurs à l'intercompréhension». *Synergies Europe*, 5, 151-62. URL <https://gerflint.fr/Base/Europe5/yasmin.pdf> (2019-09-18).
- Puig, Fuensanta (2008). «El Marco Común Europeo de Referencia, el Portfolio de las lenguas y la evaluación en el aula». *MarcoELE*, 7, 78-91. URL <https://marcoeLe.com/descargas/evaluacion/08.puig.pdf> (2019-09-18).
- Schneider, Günther; Lenz, Peter (2001). *European Language Portfolio: Guide for Developers*. Strasbourg: Council of Europe. URL <https://rm.coe.int/1680459fa3> (2019-09-18).

Due Quadri di Riferimento per la didattica dell'intercomprensione

Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension REFIC

Maddalena De Carlo

Università di Cassino e del Lazio Meridionale, Italia

Mathilde Anquetil

Università di Macerata, Italia

Abstract Plurilingualism, as an individual resource and as an educational goal, is today a challenge launched by European policies and by the reality of educational environments. Through the development of their communicative competence, the latter feel the need to prepare their students to actively participate as full citizens in complex democratic societies and in a globalised world. The linguistic and cultural diversity that characterises these educational environments redoubles the interest for a plurilingual perspective to language teaching. A plural approach such as intercomprehension between related languages has proved to be a powerful catalyst for plurilingual education seeking to develop the linguistic, communicative and cultural repertoire of the individual, rather than the mastery of one or more languages. In this article we will propose a framework describing communicative competencies in intercomprehension for learners and teachers as well (REFIC). This framework aims to provide a guide for programming and a basis for assessing competencies acquired in the context of a plurilingual approach to language learning such as intercomprehension.

Keywords Intercomprehension. Framework of competencies. Plurilingual education. Teacher education. Assessment.

Sommaire 1 Structure et fonctionnalité du REFIC. – 2 La notion de compétence et l'élaboration de descripteurs. – 3 Domaines de compétences et objectifs d'apprentissage. – 4 Les dimensions prises en compte. – 5 La progression des apprentissages en intercompréhension. – 6 La définition des niveaux de compétence.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2019-03-03
Accepted	2019-06-09
Published	2019-12-16

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation De Carlo, Maddalena; Anquetil, Mathilde (2019). "Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. REFIC". *EL.LE*, 8(1), monogr. no., 163-234.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/008

1 Structure et fonctionnalité du REFIC

Le *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC)¹ a pour objectif de proposer un guide pour la programmation des formations et une base pour l'évaluation des compétences² acquises dans le cadre d'une approche plurilingue pour l'apprentissage des langues de type intercompréhensif, c'est-à-dire d'une approche qui privilégie les compétences réceptives permettant de comprendre et interagir dans une situation où chacun parle ou écrit dans sa langue.³ Ce Référentiel est accompagné du *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC) qui, pour sa part, propose des éléments de compétences didactiques permettant de construire un parcours de formation à la didactique de l'intercompréhension, afin de mettre les enseignants en mesure de mener avec succès des formations en intercompréhension auprès de leurs publics.⁴

Les deux documents s'adressent spécifiquement aux enseignants et aux formateurs d'enseignants avec deux visées différentes. Les descripteurs du REFIC concernent les savoirs, les savoir-faire, ainsi que les attitudes et les stratégies les plus efficaces que l'enseignant/formateur en intercompréhension peut développer auprès de son public en formation, et qu'il doit lui-même acquérir au préalable.⁵ Le REFIDIC, pour sa part, décrit les savoirs, les savoir-faire, ainsi que

La contribution a été conçue en étroite collaboration ; toutefois Maddalena De Carlo s'est chargée plus particulièrement de la rédaction des parties « Structure et fonctionnalité du REFIC », § 1 et § IV, et Mathilde Anquetil des parties §§ 2, 3 et 5.

1 La première édition du REFIC (*Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*) a été élaborée par les participants au lot de travail 4 dans le cadre du programme européen MIRIADI : Maddalena De Carlo, Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale, coordinatrice du lot ; Mathilde Anquetil et Silvia, Vecchi Università di Macerata ; Marie-Christine Jamet, Università Ca' Foscari di Venezia (Italie) ; Éric Martin, Universitat Autònoma de Barcelona, Encarni Carasco Peera, Universitat de Barcelona, Raquel Hidalgo Downing, Universidad Complutense de Madrid (Espagne) ; Yasmin Pishva et Fabrice Gilles, Université de Grenoble (France) ; Ana Isabel Andrade, Universidade de Aveiro (Portugal).

2 Nous faisons ici référence à une évaluation formative, les descripteurs du REFIC n'étant pas été élaborés pour concevoir des outils d'évaluation proprement dits. Le projet EVALIC (2016-2019) (<http://evalic.eu/>) fournit un cadre pour l'évaluation des compétences en intercompréhension.

3 Les descripteurs relatifs à l'interaction plurilingue définissent aussi les savoir-faire nécessaires pour contrôler sa propre production langagière de façon à la rendre plus accessible à l'interlocuteur alloglotte dans une perspective d'éthique de la communication.

4 Pour ne pas alourdir le texte, nous alternerons l'abréviation IC et le terme 'intercompréhension' *in extenso*.

5 Le REFIC pourrait également être utilisé par des adultes en auto-formation, déjà initiés à l'intercompréhension, cependant les activités proposées demandent pour la plupart la médiation d'un tuteur expert.

les attitudes et les stratégies nécessaires à l'enseignant/formateur pour insérer la didactique de l'intercompréhension dans sa pratique professionnelle.

Ainsi, le REFIC peut-il être utilisé par les enseignants avec leurs apprenants comme guide dans la programmation de modules d'apprentissage de l'intercompréhension, mais aussi par les enseignants eux-mêmes pour la prise de conscience des objectifs de leur apprentissage préalable en IC, en particulier en situation d'auto-apprentissage.

Le REFIC pour sa part peut être utilisé par les formateurs d'enseignants comme guide dans la programmation de modules de formation à la didactique de l'intercompréhension, mais aussi par les enseignants eux-mêmes pour la prise de conscience des objectifs de leur formation, en particulier en situation d'auto-formation.

Ces deux ressources pédagogiques ont été conçues pour promouvoir l'insertion curriculaire de l'intercompréhension et sa diffusion comme pratique communicative plurilingue. Elles peuvent être utilisées de façon simple et directe par les enseignants/formateurs pour la programmation de leur apprentissage/enseignement : chaque descripteur est accompagné d'exemples concrets, de suggestions pratiques, de sources d'information.

La conception de descripteurs ad hoc pour l'acquisition de *compétences de communication en intercompréhension* prend appui sur le fonds commun de ce qui a été produit dans le domaine de la didactique des langues et du plurilinguisme au cours des dernières années, en sélectionnant en particulier les contenus que nous avons jugés comme les plus pertinents dans la perspective intercompréhensive et plurilingue, qui est la nôtre. Ainsi, pour les descripteurs, nous renvoyons à plusieurs reprises au CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et de Cultures) et pour les activités en IC à proposer aux apprenants à des outils didactiques tels que par exemple *Eurom5*, les *7 tamis d'EuroComRom*, ainsi que les matériels didactiques produits au cours de projets comme *Cinco*, *Intermar*, *Galanet*, *Galapro Miriadi*⁶ pour n'en citer que quelques-uns.

2 La notion de compétence et l'élaboration de descripteurs

Pour ce qui est de la notion de compétence, longuement débattue dans différents domaines, nous avons adoptée comme guide pour la rédaction de nos référentiels, la définition du CARAP et sa distinction entre compétences et ressources :

⁶ CINCO : projetocinco.eu ; EuroCom : eurocomprehension.eu ; INTERMAR : intermar.ax ; EuRom5 : eurom5.com ; Miriadi : miriadi.net.

Pour nous, les compétences représentent - en quelque sorte constitutivement - des unités d'une certaine complexité, impliquant l'individu dans sa totalité et liées à des tâches socialement pertinentes dans le contexte desquelles elles sont activées ; elles consistent, dans ces situations, en la mobilisation de ressources diverses qui peuvent être internes (relevant de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être) ou externes (usage d'un dictionnaire, recours à un médiateur...).

C'est dans ce but, aussi, que nous distinguons de manière forte entre compétences et ressources (internes). L'intérêt de cette distinction consiste en effet à faire mieux apparaître, d'un côté, le caractère complexe et situé des compétences, et ce faisant le fait qu'elles ne peuvent être décrites indépendamment des tâches et des situations dans lesquelles elles sont activées ; et, de l'autre côté, le fait que ces compétences font appel à des ressources diverses, différentes pour chaque tâche et dans chaque situation, ressources qui, elles, s'avèrent - jusqu'à un certain point - indépendantes de ces tâches et situations. (CARAP 2012, 11)

Finalement, nous avons donc retenu de l'examen de cette notion

- que les compétences sont liées à des situations, à des tâches complexes, socialement pertinentes, et qu'elles sont donc « situées » ;
- qu'elles sont des unités d'une relative complexité ;
- qu'elles font appel à (« mobilisent ») différentes « ressources » internes (relevant généralement à la fois des savoir-faire, des savoirs et des savoir-être) et externes (dictionnaires, médiateurs, etc.) ;
- que « les ressources internes (ainsi que l'usage des ressources externes, mais non les compétences) peuvent être enseignées dans des situations / tâches au moins partiellement décontextualisées ». (CARAP 2012, 13)

S'inspirant de cette conception nous avons choisi de présenter les descripteurs de chaque domaine de compétences du REFIC sur deux colonnes : dans la colonne de gauche nous proposons la formulation d'un segment de savoir, savoir-faire ou attitude, comme ressource à acquérir ; dans la colonne de droite nous proposons des exemples de contextes dans lesquels ces ressources pourraient être mobilisées à différents niveaux pour réaliser une tâche de communication ou d'apprentissage, ainsi que les matériels didactiques et les actions de guidage pouvant faciliter sa réalisation, comme dans l'exemple ci-dessous.

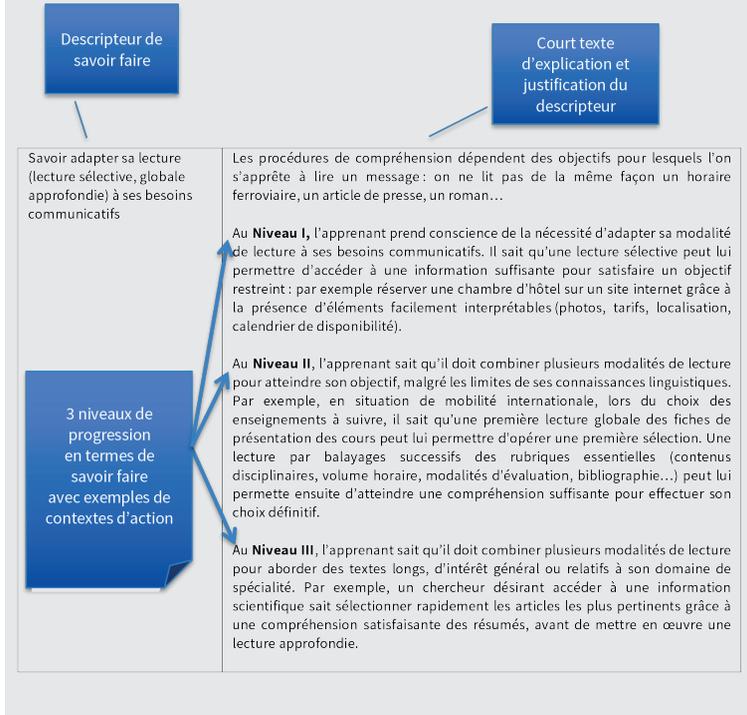
III LA COMPREHENSION DE L'ECRIT

[Présentation générale de la dimension III]

III.1 Savoir mobiliser des stratégies générales de compréhension écrite

[Introduction au point 3.1]

III.1.1 Savoir choisir une approche de lecture



3 Domaines de compétences et objectifs d'apprentissage

La didactique de l'intercompréhension, de même que les autres approches plurielles, se caractérise par la recherche d'une adaptation du caractère global, non segmenté, hétérogène de la compétence plurilingue ; par la reconnaissance du caractère dynamique de cette compétence qui permet de mobiliser et reconfigurer le répertoire des sujets ; par la valorisation de toutes les langues du répertoire plurilingue qui se relaient dans une circulation interlinguistique (cf. Coste 2002).

En cohérence avec ces concepts clés, le référentiel REFI vise à intégrer :

1. *des savoir faire stratégiques* : en effet les recherches en IC ont mis en évidence que les stratégies métalinguistiques⁷ et métacognitives sont essentielles à la construction d'une grammaire de la compréhension, à savoir les règles qui régissent les mécanismes de compréhension. Les descripteurs se concentrent donc sur les capacités à prendre appui sur la ou les langue/s connues pour accéder à d'autres langues,⁸ à exploiter les ressemblances entre les langues appartenant à une même famille (et non),⁹ à recourir aux processus d'inférence, à découvrir le fonctionnement des systèmes linguistiques par l'observation des analogies, des correspondances entre graphies et phonies, de la transparence lexicale. Les descripteurs se concentrent donc moins sur des connaissances ou compétences isolées que sur les capacités de leur mise en relation.
2. *des activités langagières et communicatives* : la compréhension écrite en premier lieu car c'est la plus accessible des activités communicatives en intercompréhension pour des langues que les apprenants n'ont pas fréquenté en situation sociale (bilinguisme ou zones frontalières). Il s'agit de développer des stratégies de réception dans le but de saisir le sens global des textes, en mobilisant surtout divers processus d'inférence et en exploitant similarités et régularités entre langues génétiquement apparentées. La compréhension qui reste approximative au départ – et il s'agit aussi d'apprendre

⁷ Sur le débat théorique concernant le terme de métalinguistique, voir Jean-Émile Gombert, « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue ». Acquisition et interaction en langue étrangère, 8, 1996, mis en ligne le 05 décembre 2011. URL <http://aile.revues.org/1224> (2019-11-15).

⁸ Nous nous sommes ici concentrés sur les langues romanes, tous les exemples proposés se réfèrent donc à cette famille de langues, mais les mêmes principes peuvent être élargis à d'autres familles.

⁹ Il existe en effet des projets en intercompréhension qui concernent des langues n'appartenant pas aux mêmes familles (par exemple : ILTE <http://www.lett.unipmn.it/ilte/> ; EU+I <http://www.eu-intercomprehension.eu/>).

à assumer cette situation – est progressivement développée au fur et à mesure que l'apprenant affine ses méthodes et accumule des connaissances.

La compréhension à l'oral et l'interaction (à l'écrit et à l'oral) sont également visées ainsi que la production, entendue ici surtout dans le sens d'« interproduction » (Balboni 2009, 197). Ce terme est au centre d'un vif débat (Ollivier 2017) dans le domaine de la recherche en IC, certains chercheurs ne considérant pas le volet « productif » dans l'interaction comme une activité linguistico-communicative séparée. Nous avons décidé de reprendre cette notion dans une visée didactique. En effet, se focaliser sur certaines caractéristiques de la production en contexte multilingue dans une formation à l'intercompréhension permet à l'apprenant de mener une réflexion sur les stratégies communicatives qu'il peut exploiter au cours de l'interaction pour rendre son discours plus accessible à l'interlocuteur. Ceci implique la prise de conscience de ce que signifie communiquer, la prise en compte des répertoires linguistico-culturels des interlocuteurs, la volonté de se mettre en jeu dans une interaction plurilingue et pluriculturelle : en peu de mots, la prise en charge d'une éthique de la communication. Du point de vue des apprentissages linguistiques, apprendre à faciliter son discours au bénéfice de l'interlocuteur alloglotte implique également la connaissance de quelques spécificités linguistiques des langues présentes dans l'échange ainsi qu'une maîtrise approfondie de la langue choisie pour s'exprimer, que ce soit sa langue première¹⁰ ou l'une des langues les mieux connues.

3. *Des connaissances linguistico-culturelles et une sensibilité interculturelle.* La possibilité d'entrer en contact avec des interlocuteurs de langues-cultures différentes (sans se limiter aux grandes langues de communication et d'enseignement) – mais aussi de comprendre des textes écrits, oraux, audio-visuels – produits dans le contexte social de diverses communautés linguistiques, permet d'acquérir une attitude d'ouverture face aux différences linguistiques/culturelles, avec une prise de conscience qu'il existe des sons, des structures grammaticales, des règles pragmatiques, des références culturelles, un découpage lexical et grammatical de la réalité différents. Ces rencontres stimulent également le partage des expériences, l'échange de savoirs et de connaissances.

¹⁰ Vu la difficulté à définir la notion de *langue maternelle*, nous lui préférons ici ce terme plus « neutre » pour indiquer la langue la mieux maîtrisée et la plus utilisée par le locuteur dans la communication sociale.

4 Les dimensions prises en compte

Les domaines de compétences supposent un changement de paradigme dans l'éducation aux langues qui part d'un déconditionnement de l'apprenant (et, *a fortiori*, de l'enseignant) par rapport à certains de ses apprentissages préalables, s'ils se sont réalisés dans une perspective monolingue, et par rapport aux représentations qu'il peut avoir sur le statut des langues et sur la diversité linguistique, sur le processus d'apprentissage et ses objectifs, sur la valeur des compétences partielles.

On ne trouvera pas ici de tableaux de grammaire, de fiches lexicales, de listes d'actes communicatifs ; les domaines de compétences évoqués, dont l'apprentissage est à mener de front, sont déclinés autour de cinq dimensions : les deux premières surtout d'ordre procédural et métalinguistique et les trois autres d'ordre communicatif :

1. le sujet plurilingue et l'apprentissage ;
2. les langues et les cultures ;
3. la compréhension de l'écrit ;
4. la compréhension de l'oral ;
5. l'interaction plurilingue.

La première sphère à prendre en compte (*Le sujet plurilingue et l'apprentissage*) est celle qui concerne le développement du répertoire linguistico-culturel du sujet en formation et sa prise en charge de son propre parcours : on traitera donc ici de stratégies métacognitives relatives à la gestion, l'organisation et l'évaluation de son apprentissage. Il s'agit en premier lieu d'amener le sujet à prendre conscience du fait que des connaissances même partielles - fragmentaires, dans des langues parfois peu légitimées socialement (langues minoritaires, dialectes), à des niveaux de compétence hétérogènes - constituent cependant un capital culturel et linguistique non négligeable. À partir de cette réflexion l'apprenant pourra par la suite découvrir et apprécier les ressources de son environnement, mettre en relation ses connaissances, représentations et convictions avec celles d'autres sujets et éventuellement se rendre compte du poids de ces facteurs dans la communication en contexte multilingue.

La deuxième dimension (*Les langues et les cultures*) aborde la sphère des connaissances relatives aux langues et aux cultures dans une perspective plurilingue et interculturelle. Il ne s'agit pas de former des spécialistes de linguistique comparée mais de fournir à l'apprenant quelques outils lui permettant d'effectuer des rapprochements entre les phénomènes linguistiques et culturels. Par ailleurs, il s'agit aussi de mettre à sa disposition des notions essentielles concernant les langues parlées dans le monde, leurs statuts, leur diffusion, leur évolution, leurs relations, leur fonctionnement, afin qu'il prenne conscience des enjeux du plurilinguisme. C'est une dimension qui a

acquis une certaine importance dans le cadre des approches plurielles. Selon Candelier et De Pietro « Les démarches de type éveillé aux langues intègrent de tels objets de connaissance dans leurs objectifs, en faisant précisément l'hypothèse que les connaissances peuvent fonder l'ouverture et l'acceptation, et pourraient ainsi servir de base à une 'culture plurilinguistique' qui corresponde mieux aux réalités langagières de notre époque » (2008, 155).

Les trois dimensions relatives aux activités langagières considérées : *Compréhension de l'écrit*, *Compréhension de l'oral* et *Interaction plurilingue (à l'écrit et à l'oral)*, sont développées en deux temps : on synthétise d'abord des descripteurs se référant à des stratégies et des savoir-faire de base, déjà connus et décrits en didactique des langues étrangères pour les compétences en réception et en interaction, en les complétant et précisant ensuite par des descripteurs portant sur des capacités spécifiques à l'approche intercompréhensive plurilingue.

Les premiers descripteurs concernent donc d'abord des compétences générales, par exemple pour la compréhension de l'écrit : savoir anticiper le sens en s'appuyant sur le contexte extra-textuel. Par la suite, des descripteurs plus spécifiques se concentrent par exemple sur la capacité à reconstruire des règles de correspondance d'une langue à l'autre et à opérer des transferts interlinguistiques afin de comprendre un texte en affinant la démarche spécifique à l'intercompréhension.

La situation de l'interaction plurilingue exige, pour sa part, la maîtrise de compétences communicatives générales, comme par exemple savoir identifier les actes conversationnels pour saisir la dynamique interactive, mais en IC il sera plus particulièrement pertinent de disposer d'une capacité à solliciter le recours à d'autres langues, à débloquer des ruptures de communication et à adapter sa production à l'interlocuteur alloglotte.

Pour ce qui est de la formulation des descripteurs propres à l'oral et à l'écrit, nous avons privilégié la clarté au risque parfois de la répétition. En effet, la compréhension des textes oraux et des textes écrits présente un grand nombre de traits communs à côté de spécificités propres. Dans l'effort de rendre les descripteurs autonomes les uns des autres, tout en conservant cependant des liens logiques, nous avons décidé de répéter, chaque fois que nous l'avons considéré comme étant nécessaire, des concepts ou des démarches didactiques valables pour l'écrit et pour l'oral, limitant au maximum les renvois à d'autres portions de texte. Par ailleurs, nous avons mis en évidence les caractéristiques spécifiques aux deux variétés pouvant constituer un obstacle ou un appui pour la compréhension.

5 La progression des apprentissages en intercompréhension

Les recherches en intercompréhension (Jamet 2010 ; Capucho 2014 ; Campodonico, Janin, 2014, Carrasco Perea, De Carlo, 2016, parmi d'autres) ont fait ressortir un fonctionnement assez différent par rapport aux progressions envisagées dans l'apprentissage d'une langue cible. Les critères pris en considération par les spécialistes concernent par exemple la complexité impliquée par l'activité langagière elle-même : l'écoute présente sans aucun doute plus de difficultés que la compréhension de l'écrit, indépendamment des facteurs de nature textuelle et linguistique ; la présence simultanée de plusieurs langues peut apparaître comme source de complexité majeure selon leur nombre et diffusion, encore que celle-ci pourrait constituer une ressource pour exploiter la circulation interlinguistique qui se met en place. Un autre élément qui entre en jeu est relatif aux répertoires des parlants qui constituent les points d'ancrage principaux pour la formulation d'hypothèses et qui peut donc modifier le résultat de la performance finale.

Le choix opéré dans le cadre de ce *Référentiel* pour envisager une progression possible se base sur le présupposé pédagogique fondamental selon lequel dans tout apprentissage l'accès aux nouveaux savoirs est possible uniquement à partir des connaissances et des compétences déjà possédées par le sujet apprenant. Or, quand nous sommes confrontés à une langue inconnue nous essayons spontanément de retrouver des éléments reconnaissables par la comparaison et l'analogie avec notre langue première et toutes les autres langues connues, tout en nous appuyant aussi à ce que nous connaissons déjà sur le fonctionnement de la communication, sur l'organisation des systèmes linguistiques, sur les dynamiques relationnelles et enfin sur nos connaissances encyclopédiques et expérientielles.

Lors de ce processus certains éléments seront pour nous plus 'transparents' que d'autres, c'est-à-dire reconnaissables de façon plus spontanée. La notion de transparence est en effet au cœur des démarches intercompréhensives, en particulier pour ce qui concerne le lexique, les mots constituant le premier accès à la langue. Ceci est également confirmé par les recherches sur l'acquisition linguistique d'une langue seconde (RAL) en contexte spontané : l'analyse de l'interlangue des locuteurs/apprenants montre que la première stratégie dans l'accès à la nouvelle langue s'organise autour de mots-clés (*key-word strategy*) ; le lexique est la première ressource proprement linguistique à laquelle l'apprenant fait appel, les autres étant surtout de nature pragmatique, gestuelle, prosodiques ou relationnelles. En effet, tout en ayant des connaissances linguistiques très faibles, nous pouvons comprendre approximativement de quoi parle notre interlocuteur si nous comprenons (ou devinons) le sens d'un mot ou même

d'un radical de mot reconnaissable, en le mettant en relation avec ce que nous savons du contexte de l'interaction qui rend plausible un échange sur ce thème.

En intercompréhension c'est sur le lexique que l'apprenant s'appuie le plus pour comprendre les textes dans des langues inconnues, c'est donc sur la 'transparence' entre les mots des différentes langues impliquées que l'on va travailler pour apprendre à réduire les opacités.

Mais qu'est-ce qu'un mot transparent ? S'il est vrai qu'il faut tenir compte de facteurs subjectifs car, comme le rappelle Dabène : « la proximité ne constitue un levier pour l'apprentissage que si elle est **perçue et identifiée comme telle par le sujet** » (1996, 397 ; mise en relief ajoutée), il est également possible de définir des niveaux de transparence et d'opacité plus ou moins importants sur des bases plus objectives.

Le premier élément avec lequel l'apprenant entre en contact est la forme des mots, comme le rappelle Bogaards : « ce à quoi les apprenants sont donc confrontés au premier abord, ce ne sont pas des sens, mais des formes, des formes qui ne sont, dans un premier temps, que des suites de lettres ou de sons » (1994, 166). Plus celles-ci ressemblent à des mots connus¹¹ plus il sera facile de formuler des hypothèses sur leur sens. Le rapport transparence-opacité peut alors être interprété comme un continuum où l'apprenant peut se confronter à différents degrés d'accessibilité. À l'un des deux bouts de ce continuum se placent les mots présentant une proximité formelle et sémantique, à l'autre bout les redoutables faux-amis, pour lesquels la forte ressemblance formelle ne correspond pas (ou très partiellement) à une correspondance sémantique. Ces derniers ne représentent cependant que de rares cas de figure, sachant qu'entre langues apprenées les 'vrais' amis sont les plus nombreux.

Dans la didactique de l'intercompréhension, les mots perçus comme transparents par l'apprenant constituent donc le point d'ancrage des apprentissages ultérieurs. Il s'agit d'exploiter d'abord la capacité spontanée de tout locuteur/apprenant de construire le sens des textes sur la base des analogies entre la/les langue/s nouvelle/s et la/les langue/s connue/s et ensuite de le guider progressivement à opérer les ajustements nécessaires pour déceler des correspondances moins évidentes. D'autres éléments non transparents mais nécessaires à la communication seront par ailleurs appris contextuellement au cours des activités de lecture ou d'écoute grâce à l'appareil didactique qui s'est construit autour de cette approche (grammaires de lectures, tableaux comparatifs, traductions ponctuelles, etc). Des

¹¹ En particulier tous les spécialistes concordent sur le fait que les mots peuvent être définis comme proches sur la base de leurs « trames consonantiques », c'est-à-dire s'ils contiennent les mêmes consonnes apparaissant dans le même ordre.

références à ces outils de réduction des opacités sont fournis dans les explicitations des descripteurs. Un apprentissage intercompréhensif ne se limite donc pas à accepter les hypothèses spontanées des apprenants, s'arrêtant à une compréhension approximative, mais propose une progression de nature tout à fait particulière : le rapport simple-complexe se superposant au continuum opacité-transparence. Les textes de spécialités ou les registres plus soutenus, par exemple, généralement considérés comme complexes, peuvent s'avérer plus accessibles aux apprenants romanophones connaissant le domaine de spécialité car le lexique utilisé d'origine grecque ou latine est partagé par toutes les langues romanes avec peu de modifications ; de même que le genre textuel en usage et les problématiques en cours dans les disciplines tendent à se ressembler dans une communauté internationale de spécialistes d'une matière. Ainsi, si normalement dans une classe de langue on enseigne d'abord les mots du quotidien les plus fréquents et les mots disponibles¹² de la langue cible, en intercompréhension l'enseignant peut choisir de commencer par des textes contenant des mots moins fréquents dans le quotidien mais potentiellement plus transparents pour les apprenants.

Dans une didactique de l'intercompréhension l'apprenant sera donc amené à repérer d'abord les transparences formelles sur la base desquelles activer des processus d'inférence, exploitant également les indications contextuelles et ses connaissances encyclopédiques. Démarche sémasiologique (de la forme au sens) et démarche onomasiologique (du sens à la forme) sont alors intégrées dans un va-et-vient constant entre compréhension globale et intégration des items lexicaux reconnus.

6 La définition des niveaux de compétence

Les différents objectifs pédagogiques et didactiques ne s'échelonnent pas nécessairement selon une progression linéaire : certains pourraient être traités en parallèle comme par exemple comprendre des notions de parenté linguistique et s'entraîner à reconnaître des correspondances phonologiques ; d'autres se développent de manière transversale le long de tout le parcours, c'est le cas par exemple des attitudes de l'apprenant vis-à-vis de son apprentissage. Cependant, la plupart des descripteurs s'enchaînent dans un ordre progressif esquissant un parcours didactique avec des phases séquentielles sui-

12 Il s'agit des mots qui, tout en n'étant pas très fréquents, sont tout de même nécessaires à la communication courante, car indispensables à l'intérieur d'un domaine lexical, comme par exemple des mots tels que *fourchette* si on parle de repas, ou *essence* si on parle de voiture...

vant trois niveaux de progression : I. Sensibilisation, II. Entraînement, III. Perfectionnement. À l'intérieur de chaque niveau il sera possible d'envisager différents degrés de difficulté selon les conditions contextuelles et les objectifs de l'action de formation. Ainsi, à un premier niveau, est-il possible de sensibiliser le public sur son propre répertoire linguistique et culturel, ou de lui faire découvrir par quelques cas pratiques les potentialités offertes par la proximité linguistique pour la compréhension de textes en langues proches mais jamais étudiées. Ces objectifs ponctuels peuvent être proposés et atteints lors d'une journée d'initiation à l'intercompréhension par tout type de public.

Les niveaux II et III exigent par contre de disposer de plus de temps pour mettre en place de dispositifs éducatifs plus amples et structurés. Dans tous les cas, il s'agira de procéder progressivement, sachant que le défi de la nouveauté motive, mais à condition qu'on ait veillé à la disponibilité et accessibilité des ressources pour résoudre de façon acceptable les opacités.

Le niveau III pourrait se placer en correspondance d'un niveau B2 du CECR en réception, car à ce niveau les compétences maîtrisées par l'apprenant lui permettent déjà d'utiliser ses connaissances plurilingues dans des objectifs socio-professionnels. La fréquentation continue de textes en langues 'de moins en moins étrangères' font qu'on ne saurait plus les qualifier comme 'inconnues, non étudiées'. Au-delà de ce niveau l'apprenant est engagé dans une démarche de perfectionnement de sa compréhension d'une ou plusieurs langues de son choix qui rejoint les pratiques habituelles d'apprentissage linguistique.

Les démarches et les stratégies acquises dans le cadre de l'intercompréhension ne cesseront toutefois de constituer pour l'apprenant un appui pour aller de l'avant dans ses apprentissages linguistiques et communicatifs ultérieurs.

Des indications de niveau ont été proposées dans les explicitations des descripteurs mais il faut considérer qu'il s'agit d'indications générales qui peuvent varier en fonction du nombre de langues impliquées, de leur degré de proximité, du domaine concerné, des genres textuels, de facteurs socio-affectifs, cognitifs, culturels, etc.

Cependant, dans l'observation du parcours d'apprentissage, il est possible de relever une progression selon divers critères que l'on a tenté d'inclure dans les descripteurs de niveaux. Ainsi observe-t-on un degré croissant d'autonomie de l'apprenant dans la réalisation des tâches communicatives en intercompréhension. L'évolution de son attitude vis-à-vis de sa position d'apprenant et de ses représentations concernant les modalités d'apprentissage suit une courbe d'engagement de plus en plus conscientisé ; ses capacités de réflexion et d'auto-évaluation, sa sensibilité interculturelle, vont dans le sens d'une majeure complexification. Du point de vue des capacités cognitives

on notera surtout les progrès dans l'habileté à établir des transferts de connaissance et à utiliser la comparaison interlinguistique.

Dans le cadre des connaissances et compétences linguistico-communicatives on pourra relever l'acquisition de compétences textuelles - types et genres de textes et leur fonctionnement discursif - et plus spécifiquement linguistiques : syntaxe, lexicale, morphologie. Pour ces deux domaines, la progression suit un parcours - d'abord guidé par l'enseignant puis de plus en plus autonome - qui va du plus transparent au moins transparent, d'une compréhension plus spontanée (grâce au choix des documents les plus adaptés de la part de l'enseignant) à une compréhension plus contrôlée qui fait appel à l'acquisition progressive de connaissances linguistiques et stratégiques.

En conclusion, nous tenons à rappeler que les 'explicitations' proposées dans la colonne de droite de chaque descripteur, ont pour objectif de suggérer un contexte d'usage des 'ressources' (savoir et savoir-faire de la colonne de gauche) pour les transformer en compétences, et ce selon une progression par seuils progressifs comme autant de repères possibles pour une évaluation formative. En aucun cas il ne s'agit de contenus pré-fabriqués d'enseignement/apprentissage construisant un programme pré-défini. Il appartient à tout utilisateur de ce référentiel de s'emparer de ces suggestions pour construire son propre parcours contextualisé.

I LE SUJET PLURILINGUE ET L'APPRENTISSAGE

L'approche intercompréhensive amène le sujet à se confronter à la pluralité linguistique et culturelle et à prendre conscience de ses ressources pour interagir dans la communication plurilingue. Au long de sa formation à l'intercompréhension, l'apprenant développe des attitudes de réflexion sur son vécu langagier et ses représentations de la variété linguistique et culturelle (I.I). En tant que protagoniste de son parcours de formation, il enrichit son répertoire de stratégies relatives au développement, à la gestion et à l'évaluation de ses apprentissages (I.II).

I.1 Savoir valoriser et développer son profil langagier en s'ouvrant à la diversité linguistique et culturelle

Le sujet apprenant retrace son histoire langagière et explore la diversité linguistique et culturelle qui l'entoure dans tous les domaines de la vie sociale. La démarche *portfolio* est particulièrement adaptée pour accompagner ce développement.

I.1.1 Savoir valoriser son profil langagier

Savoir élaborer sa biographie langagière et valoriser son profil linguistique	<p>La légitimité sociale des différentes langues ainsi que les représentations qui les concernent peuvent faire obstacle à la reconnaissance de certaines compétences linguistico-culturelles ancrées dans le vécu des sujets. L'apprenant est appelé à prendre conscience de l'hétérogénéité des profils plurilingues et progressivement à construire un récit de sa biographie langagière.</p> <p>Au Niveau I, dans un contexte éducatif de valorisation de la pluralité, l'apprenant est capable de répertorier les langues qu'il utilise dans le domaine public. Dès ce niveau il peut aussi, s'il le désire, dévoiler les langues utilisées dans le domaine privé. On pourra faire appel à des métaphores visuelles (fleurs, diagrammes, autoportraits de langues, icônes représentant différents domaines d'usage) qui permettront à l'apprenant d'avoir une vision d'ensemble de ses usages langagiers et d'y réfléchir.</p> <p>Au Niveau II, dans une démarche réflexive, l'apprenant peut élaborer son autobiographie langagière et par ailleurs établir le profil linguistique qu'il souhaite rendre public, en utilisant par exemple le passeport européen des langues (http://europass.cedefop.europa.eu/fr).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de développer sur son profil langagier une réflexion complexe comprenant les rapports affectifs qu'il entretient avec les langues qui le composent, et prenant en considération les tensions qui peuvent subsister.</p> <p>À ce niveau, l'apprenant sait aussi organiser et présenter les compétences partielles (compréhension, production, interaction, médiation) des langues de son profil en valorisant les expériences de formation en langues dans les contextes scolaires et extra-scolaires, notamment lors de contacts multilingues et multiculturels. S'insérant dans un projet de formation tout au long de la vie, il met en place une veille d'acquisition langagière permanente dans une démarche <i>portfolio</i>.</p>
Savoir mettre en valeur les compétences acquises en intercompréhension	<p>Au Niveau I, l'apprenant prend conscience que des connaissances même partielles, fragmentaires, dans des langues parfois peu légitimées socialement (langues minoritaires, dialectes) constituent un capital culturel et linguistique qui fournit un appui pour l'intercompréhension.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait analyser et répertorier ses compétences partielles pour les insérer dans son profil linguistique. Dans un parcours de didactique de l'intercompréhension il est capable de reconnaître les compétences acquises en IC.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'analyser plus finement ses compétences selon les descripteurs et les niveaux des référentiels en intercompréhension et de s'auto-évaluer. Il peut valoriser ces compétences dans son profil professionnel.</p>

I.1.II Développer des attitudes de disponibilité face à la diversité linguistique et culturelle

Savoir observer la diversité linguistique et culturelle dans son environnement local et global	<p>Tout locuteur possède déjà une expérience quant aux usages linguistiques dans son environnement social. Cela comprend les variations géographiques, sociales, contextuelles dans ses langues premières, ainsi que la diversité des langues présentes dans l'espace social où il évolue. Dans un contexte d'éducation au plurilinguisme, l'apprenant est amené à considérer cette pluralité comme potentiellement enrichissante.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de relever la diversité des langues qui circulent dans son environnement : son quartier, sa ville, son lieu de travail, de façon à acquérir une vision d'ensemble des langues avec lesquelles il entre en contact.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de mener un relevé de terrain sur les langues présentes dans l'affichage public (publicité et communication institutionnelle), dans les lieux de la vie sociale (marchés, restauration, transports, entreprises), dans les réseaux sociaux en ligne. Il s'inscrit ainsi dans une démarche s'inspirant de la notion de « paysage linguistique ».</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'entamer une réflexion plus générale sur les processus de légitimation et les rapports de domination que les langues entretiennent dans les différents contextes observés.</p>
Savoir faire évoluer ses représentations sur les langues et les cultures	<p>La communication en intercompréhension confronte les apprenants à la diversité linguistique et culturelle. Lors des échanges plurilingues, des stéréotypes concernant les différentes langues et cultures peuvent émerger. En contexte éducatif, les interventions des formateurs visent à faire évoluer ces représentations. Le CARAP offre un ensemble de descripteurs concernant ces compétences de communication interculturelle.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de remettre en question quelques-unes de ses représentations initiales et de modifier son opinion sur les langues qu'il pouvait, a priori, considérer comme des langues mineures, en voie de disparition, inutiles, incompréhensibles, cacophoniques, peu dignes d'effort de compréhension.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de comprendre les différences de statut entre les langues et leurs variétés tout en reconnaissant la valeur culturelle et sociale de tout idiome : il est capable d'apprécier le patrimoine artistique, scientifique et culturel qui s'exprime dans chaque langue.</p> <p>À ce niveau, l'apprenant est capable d'apprécier la diversité culturelle, qui peut devenir objet de thématization dans les échanges plurilingues. Cette confrontation à l'altérité enclenche un processus de réflexion sur ses propres valeurs culturelles et convictions personnelles, dans lequel l'apprenant commence à s'engager. L'intercompréhension est ainsi un mode d'entrée dans la communication interculturelle.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de faire évoluer de façon dynamique ses représentations des langues et des cultures dans la perspective d'agir en commun avec ses partenaires dans la communication plurilingue, ce qui lui permet aussi de créer une culture partagée.</p>

I.II Savoir organiser son apprentissage en intercompréhension

Le travail de comparaison et de réflexion qui accompagne les activités communicatives en intercompréhension, concourt au développement de capacités d'organisation et de gestion de son propre apprentissage ; par ailleurs, la pratique de l'intercompréhension à distance développe des compétences digitales.

I.II.I Savoir planifier son apprentissage

Savoir se donner des objectifs accessibles et réalisables	<p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de formuler les objectifs qu'il souhaiterait atteindre grâce à l'intercompréhension, sur la base d'une activité de découverte. Une première réflexion sur son profil et un bilan initial lui permettent d'envisager les étapes intermédiaires à suivre.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de mettre en relation ses besoins de communication avec des objectifs d'apprentissage. Il sait que que les performances en intercompréhension varient selon le degré de proximité entre la /les langue/s impliquées et sa/ses langues de référence, le type de textes et les contextes de communication.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'exploiter le niveau déjà atteint en intercompréhension pour envisager divers objectifs d'approfondissement : emploi des compétences en intercompréhension pour des objectifs professionnels ou académiques, élargissement de la palette des langues, apprentissage plus approfondi des langues abordées.</p>
Savoir choisir des ressources et des parcours selon ses objectifs d'apprentissage	<p>Il existe une large palette de ressources auxquelles l'apprenant peut recourir pour atteindre ses objectifs en intercompréhension. Elles se distinguent selon :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le public ciblé (enfants, adolescents et adultes) ; • les différentes familles de langues visées (romanes, slaves, germaniques, autres) ; • les activités langagières en jeu (compréhension, interactions, à l'oral et à l'écrit) ; • le degré d'autonomie (en auto-apprentissage ou apprentissage guidé) ; • les types de supports (manuels, matériaux et fiches d'activités, plateformes, cours en présentiels, hybrides ou à distance, CLOM). <p>Une liste (non exhaustive) est consultable sur le site de la <i>Délégation Générale à la langue française et aux langues des France</i> : https://bit.ly/35ar0YF. Le choix peut également être guidé par une réflexion préalable sur son profil d'apprenant et sur son style d'apprentissage. Des objectifs complémentaires peuvent aussi être poursuivis : utilisation des TICE, développement de compétences transversales, rencontres interculturelles, découverte de langues moins connues.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'explorer des ressources pédagogiques existantes pour des activités de découverte en situation guidée.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait repérer un certain nombre de ressources disponibles (matériels pédagogiques, outils de référence) et choisir des contextes d'apprentissage accessibles (plateformes digitales, cours en présentiel, CLOM).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait recourir à diverses ressources pertinentes pour perfectionner ses apprentissages. Dans les situations d'apprentissage collaboratif il est capable de participer à la sélection et création de documents et ressources pour atteindre les objectifs du groupe.</p>

I.II.II Savoir adopter des procédures d'apprentissage

Assumer sa position d'apprenant en intercompréhension	<p>La démarche intercompréhensive suppose un changement de perspective par rapport aux méthodologies d'apprentissage focalisées sur une seule langue.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de se mettre en jeu dans une situation de communication et d'apprentissage plurilingue. Il est capable d'apprécier cette possibilité d'entrer dans des langues non étudiées précédemment et essaie de dépasser le sens d'insécurité que peut susciter l'opacité. Par exemple, il accepte de s'impliquer pour construire le sens de messages 'sans connaître tous les mots'.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'accepter d'être provisoirement dans une situation d'insécurité linguistique, sans se bloquer face aux difficultés. Il saisit qu'en intercompréhension il s'agit d'atteindre un niveau de compréhension acceptable selon les finalités qu'il se propose et selon son niveau de compétence.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'exploiter les compétences acquises en intercompréhension dans des situations de communication spontanées. Il fait preuve de curiosité face à des langues et variétés moins diffusées.</p>
Savoir adopter des stratégies cognitives utiles pour l'intercompréhension	<p>Traiter un texte en intercompréhension implique l'activation de stratégies cognitives : association, inférence, classification, généralisation, transfert de connaissances. Ces stratégies seront d'autant plus efficaces dans la résolution de problèmes, qu'elles feront l'objet d'une utilisation conscientisée. Les styles cognitifs différenciés des apprenants peuvent les amener à privilégier un traitement des informations plus axé sur des approches globales ou analytiques, intuitives ou réflexives, visuelles ou auditives. Les activités communicatives en intercompréhension mobilisent toutes ces stratégies de façon complémentaire pour combiner une compréhension intuitive et globale des textes avec une compréhension ponctuelle de mots, grâce au travail lexical sur la transparence.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'exploiter spontanément les stratégies cognitives qu'il utilise dans tout apprentissage, en particulier l'inférence, l'association et la formulation d'hypothèses sur le sens des mots. Il peut prendre conscience de sa manière de procéder dans le décryptage des messages en verbalisant à haute voix ses hypothèses.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'explorer plus systématiquement une palette de stratégies pour faire l'expérience de méthodologies diversifiées. Par exemple, l'apprenant qui privilégie spontanément une approche analytique (consultation de tableaux comparatifs, réflexion grammaticale) expérimente et reconnaît les potentialités d'une approche globale (contextualisation du message, technique du mot vide pour traiter l'opacité).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de recourir aux stratégies les plus efficaces en fonction de son style cognitif, du contexte de communication et de ses objectifs. La pratique intercompréhensive dans des contextes variés lui permet d'appliquer des stratégies adéquates de façon de plus en plus automatique et sans surcharge excessive de la mémoire de travail.</p>

Savoir s'approprier de techniques d'autorégulation de l'apprentissage en intercompréhension	<p>L'apprentissage en intercompréhension procède généralement de façon plus fragmentaire par rapport à l'apprentissage d'une seule langue étrangère : simultanéité des langues abordées, approche du sens par approximation, recours à l'intuition, à la co-construction de sens. S'approprier de techniques d'autorégulation de l'apprentissage est donc nécessaire, d'une part pour permettre un suivi du parcours d'apprentissage, et d'autre part pour organiser et capitaliser les acquis.</p> <p>Au Niveau I, au terme de toute situation d'apprentissage en intercompréhension, l'apprenant sait relever ce qu'il a appris de nouveau et noter ses considérations sur la nouvelle approche.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de mettre en place un journal de bord où enregistrer les connaissances acquises progressivement dans ses expériences en intercompréhension (un « cahier de réflexion » est disponible sur la plateforme Miriadi).</p> <p>Cet outil permet également de développer une approche réflexive sur ses propres apprentissages.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait utiliser son journal d'apprentissage réflexif pour parvenir à une systématisation de ses connaissances interlinguistiques : élaboration d'une grammaire de lecture (cf. <i>Eurom5</i>), mémorisation d'éléments lexicaux et grammaticaux (cf. tableaux de correspondances grapho-phonologique dans <i>EuroComRom</i>).</p> <p>Chaque langue ayant des caractéristiques propres, l'apprenant sait mettre en œuvre les techniques et les opérations nécessaires pour mémoriser un bagage lexical et grammatical spécifique.</p>
---	--

I.II.III Savoir évaluer ses acquis

Savoir évaluer son parcours d'apprentissage	<p>Faire des bilans périodiques de ses acquis permet à l'apprenant de suivre activement son processus d'apprentissage et de promouvoir son développement ultérieur.</p> <p>Au Niveau I, dans une démarche d'auto-évaluation guidée, l'apprenant est capable d'indiquer le type de message qu'il est en mesure de comprendre (présentation personnelle, fiche de réservation d'un hôtel, panneaux et indications dans l'espace public).</p> <p>Dans un premier bilan de ses acquis méthodologiques, il peut valoriser ses découvertes : potentialités de la proximité linguistique pour la compréhension, observation de quelques correspondances interlinguistiques.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable, au terme d'une activité, de vérifier si les objectifs qu'il s'était donnés ont été atteints. Par exemple, il sait évaluer si la lecture d'un texte dans une langue proche lui a permis de tirer les informations dont il avait besoin, ou s'il a réussi à participer activement à un projet collaboratif en intercompréhension.</p> <p>Au Niveau III, au moment d'un bilan de parcours, l'apprenant est capable de repérer ses points forts et ses lacunes et choisir une stratégie de remédiation adaptée. Il sait aussi décrire les compétences acquises, en vue de leur emploi dans un contexte d'étude ou d'activité professionnelle.</p>
---	---

Savoir évaluer ses acquis par rapport aux compétences décrites dans des cadres de référence	<p>Il existe des instruments qui ont comme objectif de décrire les compétences en jeu dans la communication plurilingue et de définir une progression des niveaux de compétence. On peut utiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le référentiel REFIC (<i>Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension</i>) pour les compétences de communication et d'apprentissage en intercompréhension ; • les échelles de compétences et les dispositifs mis en place par le projet EVALIC (<i>Évaluation des compétences en intercompréhension</i>, http://evalic.eu/) pour une certification en intercompréhension ; • le référentiel MAGICC (<i>Modularising Multilingual and Multicultural Academic and Professional Communication Competence for Ba and Ma Level</i>, http://www.magicc.eu) pour les compétences plurilingues et pluriculturelles en contexte académique et professionnel. <p>Au Niveau I, après une activité en intercompréhension, l'apprenant est capable de reconnaître les compétences qu'il a mobilisées, sur la base d'une liste de descripteurs adaptée à son niveau.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'utiliser des listes de contrôle pour l'auto-évaluation et peut se situer à un certain niveau de compétence, par exemple pour se porter candidat pour une certification en IC.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'analyser son profil en relation aux grilles d'évaluation disponibles. Il est également capable de comprendre les critères d'évaluation des dispositifs de certification externe et de se préparer aux épreuves de façon adéquate en autonomie.</p>
---	---

II LES LANGUES ET LES CULTURES

Cette section aborde la sphère des connaissances relatives aux langues et aux cultures dans une perspective plurilingue.

Ces connaissances sont à acquérir en complémentarité avec les stratégies d'intercompréhension car elles permettent à l'apprenant de potentialiser sa compréhension des textes en les encadrant dans leur contexte socio-culturel d'énonciation, avec sa part d'implicite lexico-culturel. C'est dans l'expérience de la confrontation avec des discours en différentes langues que l'apprenant capitalise progressivement des savoirs linguistiques et culturels qui l'aident à se mouvoir avec aisance dans la communication plurilingue.

Les descripteurs se focalisent sur les principes d'organisation et d'usage social des langues (II.I), sur la parenté linguistique (II.II) et sur les liens entre les langues et les cultures (II.III).

II.1 Acquérir un socle de connaissances sur la fonction sociale des langues et sur la pluralité linguistique

L'exposition à une situation plurilingue amène naturellement à s'interroger sur la fonction des langues dans la communication humaine et sur la gestion de la pluralité linguistique. Acquérir des outils d'analyse et de compréhension sur ces questions permet de se former à une « culture plurilinguistique » (Candelier, De Pietro 2008), où les lan-

gues sont conçues comme des déclinaisons de la capacité langagière humaine, conjuguant universalité et particularité.

II.1.1 Comprendre quelques principes de fond du fonctionnement des langues

Connaître quelques principes de fonctionnement des langues comme systèmes de signes	<p>Comprendre quelques principes de fond communs à toute langue est un moyen pour intégrer l'expérience de la diversité linguistique dans un cadre conceptuel global. Cela pourra être l'occasion pour réfléchir sur les questions de l'arbitraire et du relativisme linguistique (CARAP, K 1 - <i>La langue comme système sémiologique</i>). L'objectif est d'acquérir des outils permettant de reconnaître à toute langue la potentialité d'exprimer la pensée humaine.</p> <p>Au Niveau I, face à des textes dans plusieurs langues, l'apprenant fait l'expérience concrète de l'arbitraire linguistique en constatant que « les choses sont dites avec des mots différents ». Il est capable de comprendre que chaque langue organise à sa façon son découpage de la réalité et qu'il n'y a donc pas de correspondance termes à termes entre les éléments de la langue et les unités de la réalité placées en dehors d'elle.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'élargir sa réflexion à la dimension grammaticale. Face aux différences des structures grammaticales, il saisit progressivement qu'elles ne représentent pas un calque de 'la' réalité (CARAP, K 1.2.3) mais peuvent être interprétées comme une manière d'organiser, dans et par la langue, l'expérience de la réalité.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant a acquis un niveau de compétence plurilingue lui permettant d'aborder des questions plus complexes, telles que l'identité et le relativisme linguistiques.</p>
Comprendre la fonction sociale des langues	<p>L'apprenant en intercompréhension est exposé à des textes écrits ou oraux dans plusieurs langues dont il a une connaissance limitée. Pour orienter son parcours de décryptage du sens, il peut lui être utile de connaître quelques notions concernant la fonction sociale des langues.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'aborder les textes selon deux points de vue complémentaires. D'une part, il se focalise sur les éléments qui relèvent de la langue comme système (en particulier d'un point de vue lexical) pour lesquels il active une démarche comparative. D'autre part, il sait qu'il peut prendre appui sur des éléments qui relèvent du discours envisagé comme usage social de la langue en analysant la situation de communication.</p> <p>Au Niveau II, il peut être utile de connaître la distinction saussurienne entre langue et parole ce qui permet à l'apprenant de faire la part entre le système-langue transmis par apprentissage de génération en génération, et la prise de parole comme acte individuel. Par cette prise de conscience l'apprenant est capable d'envisager les énoncés, non seulement comme des échantillons d'une certaine langue, mais aussi comme l'expression d'une subjectivité à l'intérieur d'une communauté discursive.</p> <p>Au Niveau III, l'expérience prolongée de l'échange en intercompréhension donne matière à l'apprenant pour réfléchir sur la façon dont les langues contribuent à la construction des identités individuelles et collectives. Il saisit par exemple que la langue contribue à la définition des identités mais qu'elles se construisent aussi en interaction avec l'autre dans la communication (CARAP K.2.3.- K.2.4).</p>

II.I.II Savoir se repérer dans la pluralité linguistique

Acquérir un socle de connaissances sur la diversité des langues	<p>Au Niveau I, l'apprenant, sur la base de ses intuitions est capable de s'informer sur quelques données de base concernant la pluralité linguistique, comme par exemple le nombre de langues dans le monde, leur diffusion, les différents systèmes d'écriture. L'approche de type 'éveil aux langues' fournit des outils didactiques pour développer ces connaissances (consulter le site de l'Association EDiLiC – <i>Education et diversité linguistique et culturelle</i>, https://www.edilic.org/).</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait tirer de son expérience de la communication plurilingue des observations sur les variations internes dans les langues. À ce niveau il connaît également les notions de multilinguisme et de plurilinguisme tels qu'ils sont définis dans le <i>CECR</i>.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant a acquis des connaissances générales sur le phénomène de la variation linguistique qui lui permettent d'appréhender les différents types de variétés : régionales, sociales, générationnelles, par profession ou pour un public spécifique (<i>CARAP, K - 2.1</i>).</p>
Avoir un socle de connaissances sur la dimension géo-politique des langues	<p>Au Niveau I, l'apprenant prend conscience de certaines distinctions de base : il sait qu'on ne peut pas superposer les pays et les langues (<i>CARAP, K - 5.6.1</i>) et que les langues peuvent avoir des statuts différents dans un même espace géo-politique.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant possède des connaissances sur quelques faits historiques qui ont influencé l'apparition, l'évolution et la diffusion des langues qu'il aborde (<i>CARAP, K - 2.6</i>).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant élargit ses connaissances géo-politiques sur les langues : statut, prestige international, origine et développement historique. La série des manuels <i>EuroCom</i> offre une large palette de 'petits portraits' de langues européennes qui proposent une synthèse quant à leur origine et diffusion de ces langues.</p> <p>À ce niveau, l'apprenant comprend que les classifications en fonction des statuts des langues ne relèvent pas de la valeur intrinsèque de toute langue, mais des rapports de force socio-politiques qui ont permis à des groupes sociaux d'imposer leurs usages linguistiques comme les plus légitimes. Il se familiarise aussi avec des notions de droits linguistiques, par exemple il peut réfléchir sur le fait que le droit de tout locuteur à s'exprimer dans sa langue, dans des situations données, n'exclut pas le fait que la maîtrise de certaines langues est indispensable comme capital social et culturel pour une pleine participation à la vie sociale.</p>

II.II Avoir un socle de connaissances sur les langues apparentées

L'intercompréhension est une démarche qui peut s'appliquer à toutes les langues, cependant les processus d'inférence s'activent surtout à partir de ressemblances qui existent entre les langues d'un même groupe. Une connaissance de quelques particularités des langues présentes dans la situation de communication, de leur histoire commune et de leurs liens, facilite l'appréhension de la pluralité.

II.II.I Comprendre les relations entre les langues

Connaître la notion de parenté entre les langues	<p>Au Niveau I, l'apprenant acquiert la notion de famille de langues en observant les ressemblances interlinguistiques entre langues apparentées.</p> <p>À partir de son profil langagier il est capable d'élargir ses connaissances en cherchant des informations sur les familles de langues concernées. Il est capable de resituer les langues de son profil dans leur famille linguistique en consultant par exemple une carte des différentes familles de langues dans le monde (cf. http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/familles.htm).</p> <p>Pour les langues indo-européennes, on peut utiliser des tableaux de correspondances lexicales qui offrent un aperçu sur les étymologies communes aisément reconnaissables (consultables sur Wikipedia – vocabulaire indo-européen).</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant possède des connaissances sur les relations que les langues peuvent entretenir entre elles (parenté, descendance généalogique, affinité culturelle). Dans le cadre des langues romanes, il possède un socle de connaissances sur l'évolution historique du groupe des langues qui le composent (cf. http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/langues_romanes.htm).</p> <p>À ce niveau, l'apprenant est capable de recourir à l'étymologie pour comprendre les cheminements historiques suivis dans la formation de quelques mots : ex. FR <i>papier</i>, CAT <i>paper</i>, ES et PO <i>papel</i> du latin <i>papyrus</i> (grec πάπυρος) par rapport à IT <i>carta</i> du latin <i>charta</i> (grec χάρτης), qui indiquait la feuille de papyrus <i>charta papyri</i>.</p> <p>Ces relations concernent aussi les variétés géographiques et sociales qui peuvent s'avérer plus ou moins compréhensibles en fonction des langues connues.</p> <p>Au Niveau III, grâce à sa compétence en intercompréhension des langues romanes, l'apprenant est capable d'élargir le concept de parenté linguistique en abordant le phénomène des langues créoles construites sur la base de certaines langues européennes de colonisation d'origine latine.</p>
Connaître le phénomène de l'emprunt entre les langues	<p>Au Niveau I, l'apprenant saisit que les langues ne sont pas des entités étanches en observant la présence de mots internationaux (<i>taxi, hôtel</i>) dans plusieurs langues.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de repérer dans le vocabulaire de chaque langue un certain nombre de mots empruntés à d'autres langues. Il saisit ainsi la portée de ce phénomène sociolinguistique dû aux contacts entre les langues (cf. http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/HIST_FR_s92_Emprunts.htm).</p> <p>Ces emprunts peuvent par ailleurs représenter des passerelles entre les langues, par exemple le napolitain inclut des mots d'origine française et espagnole, comme <i>abbascio</i>, FR <i>en bas</i>, CAT <i>a baix</i>, ES <i>abajo</i>, IT <i>giù</i>, PO <i>abaixo</i>.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'observer les adaptations des emprunts aux règles phonétiques, morphologiques et syntaxiques de la langue d'arrivée (ex. ES <i>club</i> [/'klú(B)/], FR <i>wi-fi</i> [/'vifi/]).</p>

II.II.II Connaître quelques particularités linguistiques des langues traitées

Savoir identifier quelques spécificités des langues traitées	<p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de faire des hypothèses sur la langue d'un texte écrit en observant l'alphabet utilisé. Par exemple il sait que la présence d'une cédille sous la lettre C peut être un indice pour reconnaître le français (<i>garçon</i>) ou le portugais (<i>relação</i>), tandis que son emploi sous la lettre T appartient au roumain (<i>în instanță</i>). De même, pour d'autres signes diacritiques qui donnent une image graphique des langues, tels que le tilde en espagnol et en portugais, l'accent circonflexe en français et en roumain, etc.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de faire des hypothèses sur la langue d'un texte oral en repérant quelques spécificités phonologiques des langues traitées : par exemple la présence des nasales en portugais et français, le son "jota" [/x/] en espagnol, la présence massive de syllabes ouvertes en fin de mots en italien.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant reconnaît un certain nombre de mots du 'lexique de profil' de chaque langue, c'est à dire des mots qui sont peu compréhensibles à partir du lexique panroman ou international, mais qui caractérisent le profil d'une langue (ex. FR <i>beaucoup</i>, ES <i>entonces</i>, IT <i>ciò</i>, PO <i>voce</i> ; cf. <i>EuroComRom</i>).</p>
Acquérir des connaissances linguistiques de base dans chacune des langues traitées	<p>À travers l'observation de textes écrits et oraux en différentes langues, l'apprenant peut dégager des régularités concernant le fonctionnement linguistique de chaque langue. Il théorise progressivement ces connaissances et les mémorise.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant a acquis quelques connaissances linguistiques de base dans les différentes langues, par exemple il a appris à reconnaître quelques articles et prépositions, les marques de genre et de nombre.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant se construit une grammaire d'hypothèses (<i>EuroComRom</i>) sur la base des observations linguistiques qu'il effectue au cours du traitement des textes dans les différentes langues et il mémorise progressivement ces découvertes. Il peut systématiser cet apprentissage en utilisant des tableaux synoptiques de grammaire du manuel <i>Euro5</i>.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant connaît les <i>mots structuraux</i> des langues traitées, c'est-à-dire les éléments fondamentaux de la structure linguistique de chaque langue, qui représentent 50% à 60% du vocabulaire d'un texte courant (cf. <i>EuroComRom</i>).</p>

II.III Avoir des connaissances sur les liens entre les langues et les cultures

Toute langue est susceptible d'être utilisée pour exprimer la pensée humaine dans ses dimensions conceptuelles, notionnelles ou culturelles, cependant les locuteurs d'une communauté discursive donnée partagent, dans leur usage contextuel et social d'une langue, des références et des valeurs culturelles spécifiques.

La pratique de l'intercompréhension implique une prise de conscience des relations complexes qui s'instaurent entre langues, cultures et sociétés dans la communication plurilingue.

II.III.I Savoir qu'il existe des relations complexes entre langues, cultures et sociétés

Savoir qu'il existe des relations complexes entre communauté linguistique et identité collective	<p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de distinguer entre locuteurs d'une langue donnée et ressortissants d'un certain pays, une communauté linguistique ne correspondant pas forcément à une identité nationale unique.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait que la langue contribue à la formation d'une identité collective, mais que le rapport entre langue et identité est complexe. Il est capable de comprendre que l'association entre langue et culture n'est pas univoque comme le témoigne, par exemple, le fait que les cultures française, québécoise, belge, suisse, maghrébine (pour ce qui est des pays francophones) ne sont pas identiques malgré l'emploi d'une même langue.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de se démarquer d'une conception « essentialiste » de la culture, à savoir la culture comme résultant du « génie » d'une certaine langue et de « l'essence » d'un peuple. Il sait que les pratiques linguistico-culturelles varient selon les groupes sociaux, régionaux ou générationnels.</p>
Savoir que la diversité culturelle comprend aussi une variabilité individuelle et sociale	<p>Au Niveau I, à partir d'une réflexion sur son profil linguistico-culturel, l'apprenant prend conscience du fait que tout individu fait partie de plusieurs communautés culturelles.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant saisit que toute culture est composée de sous-cultures plus ou moins différentes, conflictuelles ou convergentes (CARAP - K 9.1).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est conscient que tout locuteur, même s'il se reconnaît dans une communauté linguistico-culturelle, n'en est pas pour autant son « représentant officiel », tout discours étant aussi l'expression de la subjectivité individuelle.</p>

II.III.II Savoir que la culture joue un rôle dans la communication plurilingue

Savoir que la compréhension d'un discours écrit ou oral dépend de facteurs linguistiques et culturels	<p>La connaissance de faits culturels est nécessaire, en complément des connaissances linguistiques, pour interpréter les textes produits dans les différentes communautés discursives.</p> <p>De même, l'interaction plurilingue est une occasion à saisir pour découvrir et faire découvrir des éléments culturels.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant acquiert quelques références culturelles de type encyclopédique relatives aux langues-cultures auxquelles il est confronté.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait que les représentations (auto- et hétéro-représentations) et les stéréotypes constituent parfois des filtres qui bloquent ou fourvoient l'interprétation des textes et des discours et peuvent amener à des malentendus (CARAP - K 10). Il est en mesure de réfléchir sur ses propres représentations et de les relativiser en se confrontant à la communication plurilingue.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait qu'il existe des conventions et des styles de communication culturellement marqués ; par exemple une argumentation n'est pas structurée de la même façon dans les différentes communautés discursives. Il connaît quelques conventions de communication dans la langue-culture des interlocuteurs et comprend qu'elles sont porteuses de valeurs culturelles.</p>
---	---

Savoir que le lexique apparemment transparent, ainsi que les gestes et mimiques similaires, peuvent être interprétés différemment selon les contextes socio-culturels	<p>Au Niveau I, l'apprenant sait que les gestes et les mimiques peuvent se ressembler mais avoir des significations différentes. Pour le français des exemples de 'dictionnaires de gestes' (https://www.lepointdufle.net/p/apprendre_le_francais.htm) sont consultables sur le site <i>Le point du FLE. Apprendre et enseigner le français</i>. Pour l'italien on peut regarder : https://www.youtube.com/watch?v=wEhLURFsfSg.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait que certains éléments lexicaux formellement transparents peuvent désigner des réalités socioculturelles différentes ou partiellement différentes selon les communautés. Par exemple des appellatifs très semblables ne renvoient pas à la même fonction dans une organisation sociale : FR <i>recteur</i> / IT <i>rettore</i> ; FR <i>docteur</i> / IT <i>dottore</i> ; FR <i>préfet</i> / CAT <i>prefect</i> / PORT <i>prefeito</i> / IT <i>prefetto</i>.</p> <p>Il sait aussi que certains éléments lexicaux se réfèrent à des réalités socioculturelles qui n'ont pas toujours d'équivalent dans d'autres contextes. Par exemple : le <i>quotient familial</i> dans la politique fiscale française ; <i>primo e secondo piatto</i> dans l'organisation du repas à l'italienne ; <i>saudade</i> comme sentiment lié à la culture lusophone.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait que certains éléments lexicaux proches dans leur forme et leur sens peuvent présenter des différences de connotation liées à des réalités socioculturelles différentes. Par exemple : <i>Mezzogiorno</i> (IT) / <i>Midi</i> (FR), <i>province</i> (FR) / <i>provincia</i> (IT).</p> <p>À ce niveau, il a aussi pris conscience du fait que des formes linguistiques semblables peuvent être interprétées différemment selon les normes socio-linguistiques en usage dans les communautés discursives. Par exemple le choix du tutoiement/vouvoiement, des termes d'adresse, des formules d'ouverture et de clôture d'une interaction est régi par des normes qui sont culturellement marquées.</p>
---	---

III LA COMPREHENSION DE L'ECRIT

Comprendre un texte implique la mise en œuvre de procédures actives de la part du lecteur. En intercompréhension plurilingue ces procédures acquièrent un rôle crucial du fait que les apprenants se confrontent directement à des textes écrits dans des langues qui n'ont pas fait l'objet d'un apprentissage préalable.

Les descripteurs de cette section fournissent des éléments pour construire un parcours d'apprentissage propre à développer des stratégies générales de compréhension écrite (III.I) puis des outils spécifiques pour exploiter au mieux la transparence et réduire l'opacité (III.II).

Les techniques décrites en III.I et III.II permettent au lecteur de capitaliser des informations parcellaires à intégrer, pour reconstruire le sens global du texte. Il est donc souhaitable, surtout en intercompréhension, de lire plusieurs fois le texte pour atteindre progressivement une compréhension acceptable selon ses besoins, en combinant les éléments facilement interprétables avec les informations obtenues grâce à l'activation de toutes les stratégies disponibles. Au cours de cette démarche de construction progressive de sens, le lecteur soumet son interprétation à un examen de plausibilité qui requiert une dose d'imagination linguistique et culturelle.

Certaines stratégies et techniques constituent des bases méthodologiques à acquérir dès le Niveau I, puis à mettre en œuvre réguliè-

rement aux niveaux supérieurs ; d'autres ne sont accessibles qu'aux Niveaux II ou III. Les descripteurs de cette partie ne seront donc pas toujours développés sur trois niveaux.

III.1 Savoir mobiliser des stratégies générales de compréhension de l'écrit

Les descripteurs de cette sous-section proposent une approche pour aborder la lecture de textes en langues peu connues à partir de savoir faire nécessaires à toute activité de compréhension globale des textes écrits.

III.1.1 Savoir choisir une approche de lecture

Savoir adapter sa lecture (lecture globale sélective et approfondie) à ses besoins communicatifs	<p>Les procédures de compréhension dépendent des objectifs pour lesquels l'on s'apprête à lire un message : on ne lit pas de la même façon un horaire ferroviaire, un article de presse, un roman...</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant prend conscience de la nécessité d'adapter sa modalité de lecture à ses besoins communicatifs. Il sait qu'une lecture sélective peut lui permettre d'accéder à une information suffisante pour satisfaire un objectif restreint : par exemple réserver une chambre d'hôtel sur un site internet grâce à la présence d'éléments facilement interprétables (photos, tarifs, localisation et calendrier de disponibilité).</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait qu'il doit combiner plusieurs modalités de lecture pour atteindre son objectif, malgré les limites de ses connaissances linguistiques. Par exemple, en situation de mobilité internationale, lors du choix des enseignements à suivre, il sait qu'une première lecture globale des fiches de présentation des cours peut lui permettre d'opérer une première sélection. Une lecture par balayages successifs des rubriques essentielles (contenus disciplinaires, volume horaire, modalités d'évaluation, bibliographie...) peut lui permettre ensuite d'atteindre une compréhension suffisante pour effectuer son choix définitif.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait qu'il doit combiner plusieurs modalités de lecture pour aborder des textes longs, d'intérêt général ou relatifs à son domaine de spécialité. Par exemple, un chercheur désirent accéder à une information scientifique sait sélectionner rapidement les articles les plus pertinents grâce à une compréhension satisfaisante des résumés, avant de mettre en œuvre une lecture approfondie.</p>
Savoir se donner un objectif de compréhension réalisable selon son niveau de compétence	<p>La prise de conscience de ses ressources et de ses limites permet à l'apprenant de choisir des textes adaptés à son niveau de compétence.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait qu'il peut traiter des textes courts, dont le genre lui est familier et souvent accompagnés de supports iconiques : images, photos, etc. Par exemple il sait qu'il peut se donner comme objectif de deviner le thème principal d'un article de presse illustré ou d'identifier quelques caractéristiques d'un produit présenté dans une brochure publicitaire.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait qu'il peut aborder des textes informatifs, comme par exemple un fait divers et se donner pour objectif d'en reconstruire les éléments constitutifs (lieu, participants, date, actions).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait qu'il peut s'orienter dans des textes plus longs et complexes. Par exemple, il sait se donner comme objectif de reconstituer le fil logique et les principaux arguments d'un texte argumentatif dans un domaine connu.</p>

III.1.1 Savoir mettre en œuvre des compétences textuelles générales, à l'écrit

Savoir identifier les paramètres de la situation de communication	<p>Savoir repérer les circonstances dans lesquelles se réalise l'événement de communication permet au lecteur de mobiliser ses attentes et ses connaissances et activer des inférences sur les contenus exprimés.</p> <p>À partir du Niveau I et progressivement pour les niveaux successifs, l'apprenant est capable de tirer profit de toutes les informations apportées par les paramètres de la situation de communication : auteurs et destinataires, coordonnées spatio-temporelles, type de support (journal, site, tract).</p>
Savoir s'appuyer sur le genre discursif pour anticiper la structure du texte	<p>Le premier niveau d'interprétation d'un message linguistique consiste à l'encadrer dans un genre discursif, c'est-à-dire à le reconnaître comme une unité de discours ayant des caractéristiques formelles et thématiques particulières (publicité, interview, mode d'emploi, mail).</p> <p>Le genre discursif est ainsi considéré par les linguistes comme la forme première de l'expérience de la communication propre à une communauté discursive donnée. Dans leur milieu de socialisation les locuteurs sont intuitivement capables de repérer les genres de discours et d'adopter des comportements communicatifs adéquats.</p> <p>La silhouette du texte, sa mise en page, ses caractéristiques typographiques, la présence d'images sont autant d'indices, utiles à l'identification du genre discursif. Certains genres sont plus contraignants que d'autres, par exemple un texte scientifique présente des caractéristiques plus régulières qu'un texte relevant de la communication ordinaire.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'exploiter les éléments iconiques pour faire des hypothèses sur le genre du texte. Par exemple il sait reconnaître le genre 'affichage public' à partir de la reproduction d'un panneau comportant des pictogrammes (défense de fumer, allumer les phares dans le tunnel) ; ou le genre 'prévisions météorologiques' en présence de pictogrammes (pluie, soleil, neige) sur une carte géographique.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'utiliser différents éléments para-textuels pour identifier le genre du texte. Par exemple, il sait reconnaître le genre 'article de presse' à partir de la présence d'un titre, d'un chapeau, de sous-titres, d'inter-titres, ce qui offre un cadre où inscrire des hypothèses de sens.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de reconnaître les régularités dans la structure textuelle de quelques genres plus codifiés, même si elle peut légèrement varier d'une langue-culture à l'autre. Par exemple il est capable de reconnaître un texte académique en observant l'agencement de ses parties : résumé, mots-clés, introduction, présentation de la thématique, méthodologie adoptée, présentation de résultats, bilan final.</p> <p>L'apprenant sait en tirer l'occasion d'apprendre à apprécier des formes discursives qui ne faisaient pas encore partie de son expérience linguistico-culturelle.</p>
Savoir s'appuyer sur les éléments paratextuels mis en relief pour identifier la thématique générale du texte	<p>Dès le Niveau I, l'apprenant est capable de faire des hypothèses sur la thématique générale d'un texte en se basant sur des éléments tels que les titres et sous-titres éventuels, la table des matières d'un volume, les différentes rubriques d'un journal, le chapeau d'un article de presse, les didascalies des images, les expressions soulignées ou mises en caractères gras.</p>

Savoir reconnaître la typologie des séquences textuelles pour formuler des hypothèses sur les structures linguistiques du texte	<p>Pour construire son texte selon son intention discursive, l'auteur dispose de « modes d'organisation du discours » (Charaudeau 1992) : narratif, descriptif, argumentatif, informatif, conversationnel, qui font partie de la mémoire discursive collective. Les textes présentent souvent une composition de séquences de type narratif, argumentatif, descriptif utilisées pour réaliser la visée pragmatique de l'énonciateur.</p> <p>En intercompréhension l'apprenant lecteur a des difficultés pour repérer le type de séquences sur la base d'indices linguistiques. À l'inverse il peut tirer profit du travail d'intégration de différents indices – issus de l'observation des données contextuelles et paratextuelles, de la prise en compte des éléments immédiatement reconnaissables (chiffres, dates, noms propres de personnes et de lieux, signes typographiques), de la reconnaissance du genre discursif – pour repérer la typologie des différentes séquences textuelles : descriptives, informatives, procédurales, narratives, argumentatives, conversationnelles. Celles-ci présentent une organisation spécifique qui permet alors la formulation d'hypothèses sur les structures linguistiques du texte.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de reconnaître des structures textuelles très codifiées, comme c'est souvent le cas pour les textes procéduraux. Cela lui permet d'étayer sa démarche de formulation d'hypothèses quant aux structures linguistiques composant le texte. Par exemple, ayant reconnu le format d'une recette de cuisine (liste d'ingrédients, séquence d'instructions), il est capable de formuler l'hypothèse que le texte sera structuré autour d'une succession de verbes désignant des actions à accomplir.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de s'orienter dans les divers types de séquences textuelles pour anticiper les structures linguistiques les plus fréquentes. Par exemple, ayant reconnu le format d'un fait divers, l'apprenant est capable de formuler l'hypothèse que le texte exploitera le système des temps verbaux au passé et des expressions de temps et de lieu pour développer et situer le récit des événements.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'aborder des séquences textuelles argumentatives complexes. Par exemple, connaissant la fonction d'un genre comme l'éditorial, l'apprenant est capable de formuler l'hypothèse que le texte développera une argumentation comportant des verbes d'opinion et des articulateurs logiques. Certains articulateurs comme les connecteurs énumératifs (<i>premièrement, deuxièmement</i>) sont facilement repérables pour les locuteurs de langues romanes. D'autres, moins transparents (<i>pourtant, cependant</i>) doivent être progressivement mémorisés par l'apprenant.</p> <p>On peut consulter une liste des connecteurs principaux dans les 'mini-portraits de langues' proposés dans <i>EuroComRom</i>, ainsi que les tableaux d'aides du manuel <i>Eurom5</i>.</p>
---	--

Savoir s'appuyer sur contexte discursif pour faire des hypothèses de sens	<p>Comprendre un texte comporte toujours la mise en œuvre d'un processus d'anticipation du sens à partir de l'expérience de scripts communicatifs prévisibles. En intercompréhension on peut activer ce processus pour construire des hypothèses de sens en particulier pour des éléments peu transparents.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de deviner le sens de quelques mots peu transparents en les situant dans leur environnement textuel. Par exemple, il est capable de faire appel à la position du mot espagnol <i>postre</i> (FR <i>dessert</i>) dans l'ordre d'un menu pour en inférer le sens. Dans un emploi du temps hebdomadaire en portugais, il est capable de déduire le sens de <i>segunda-feira, terça-feira</i> en observant l'ordre des jours de la semaine à partir de <i>domingo</i> qui est le mot le plus transparent.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait recourir à une observation du contexte discursif pour comprendre des mots qui ne présentent pas de transparence immédiate. Il élabore ses hypothèses sur des modèles discursifs qui lui sont familiers, en comptant sur la cohérence pragmatique du texte qu'il tente de déchiffrer. Par exemple, dans un échange en italien il peut deviner que la formule finale <i>Ci sentiamo</i> remplit la fonction de salutation (FR <i>À la prochaine</i>), en considérant sa place en clôture d'un échange amical.</p> <p>Par ailleurs, l'apprenant est capable d'établir des relations sémantiques aisément prédictibles. Par exemple, l'apprenant italoophone, confronté à une locution comme <i>manger une blanquette</i>, accède facilement au sens du verbe <i>manger</i> (IT <i>mangiare</i>) et par conséquent peut faire l'hypothèse que le mot suivant désigne un plat comestible.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'activer des hypothèses tenant compte de la polysémie du langage et de reconstruire ainsi des significations qui ne sont pas exprimées de façon explicite (connotations, sens figurés). Dans ce processus il fait appel à sa connaissance du monde mais aussi à son imagination afin de se créer une représentation mentale de la situation évoquée par le texte.</p>
---	--

III.II Savoir développer des techniques spécifiques pour l'intercompréhension à l'écrit

Les descripteurs de cette sous-section se concentrent sur des démarches spécifiques à l'intercompréhension en exploitant en particulier la transparence lexicale entre langues proches et la comparaison interlinguistique pour réduire progressivement l'opacité.

III.II.I Savoir exploiter les correspondances lexicales, à l'écrit

Savoir exploiter les informations fournies par les chiffres, dates et noms propres	<p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'exploiter les informations fournies par la présence dans le texte, de chiffres, dates, noms propres de personnes et de lieux qui fournissent des indices de contextualisation.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est sensibilisé au fait que les conventions d'annotation peuvent se différencier selon les langues et les cultures : dates, usage des majuscules, termes d'adresse abrégés.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est conscient que les noms propres de personne ou de lieu peuvent être utilisés dans des figures de styles (métaphore, métonymie, synecdoque), comme par exemple <i>l'Élysée</i> pour indiquer la présidence de la République Française.</p>
--	---

Savoir s'appuyer sur le lexique international	Dès le Niveau I l'apprenant sait repérer les mots relevant du lexique international (<i>EuroComRom, 1er tamis</i>) pour formuler quelques hypothèses provisoires quant aux thèmes traités dans le texte. Ce lexique comprend des emprunts à l'anglais (<i>football, internet, film</i>) ou à d'autres langues (<i>hôtel, taxi, opera</i>), des mots renvoyant à des objets culturels largement connus (<i>champagne, pizza, corrida, fado, kebab</i>) qui sont insérés dans de très nombreuses langues tels quels ou avec de légères adaptations.
Savoir opérer des transferts lexicaux sur la base des étymologies communes	<p>Le lexique des langues d'une même famille est basé sur un fonds commun d'étymons. Dans la plupart des langues romanes on relève environ 500 mots d'origine latine que l'on retrouve de façon presque identique. Cela constitue le lexique panroman (cf. <i>EuroComRom, 2ème tamis</i>), par exemple : LAT, CAT, IT, PO <i>terra</i>, ES <i>tierra</i>, FR <i>terre</i>, RO <i>țară</i>.</p> <p>Les étymons d'origine grecque, latine et arabe ont été incorporés, en particulier pour créer des mots savants ou appartenant au domaine scientifique, par exemple : <i>technologie, médias, algèbre</i>.</p> <p>Grâce à la proximité géographique et aux contacts culturels, d'autres étymons sont passés d'une famille de langue à l'autre. C'est le cas par exemple d'environ 30 étymons d'origine germanique qui se sont diffusés dans le sillage de contacts guerriers et commerciaux dans la plupart des régions de l'empire romain. Par exemple : <i>blanc, guerre, blond, brun, frais</i>.</p> <p>Le travail sur l'étymologie commune est aussi l'occasion de développer une sensibilité envers les mécanismes linguistiques portant aux glissements sémantiques. De même qu'un travail de comparaison entre les mots exprimant la « même » notion à partir d'étymons différents permet de découvrir des aspects culturels.</p> <p>La recherche de l'histoire des mots peut enrichir les connaissances culturelles, par exemple l'expression <i>faire la grève</i> peut être l'occasion d'un bref aperçu sur l'histoire de Paris.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'opérer des transferts lexicaux entre des mots ayant une étymologie commune aisément reconnaissable (comme dans l'exemple de <i>terre</i>), en fonction de son profil linguistique.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de repérer l'étymologie commune entre des mots ayant subi des transformations graphophonologiques (cf. III.II.III), ce qui lui permet d'élargir l'étendue des transferts lexicaux.</p> <p>À ce niveau l'apprenant est capable de constater d'éventuels glissements de sens : FR <i>ombrelle</i>, IT <i>ombrello</i> (=parapluie), (EN <i>umbrella</i>), et de découvrir quelques 'faux amis' : FR <i>pourtant</i>, IT <i>pertanto</i> (= par conséquent).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait tirer parti de quelques recherches étymologiques pour mieux comprendre certains phénomènes linguistiques dans leur évolution historique. Par exemple il peut découvrir que les noms des jours de la semaine en portugais (<i>segunda-feira, terça-feira...</i> / FR <i>lundi, mardi...</i>) dérivent directement du latin (<i>feria secunda, feria tertia...</i>) et il peut aussi le relier à l'expression l'italienne <i>giorni feriali</i> (FR <i>jours ouvrables</i>).</p>

Savoir deviner le sens d'un mot à partir d'autres mots appartenant au même champ lexical	<p>Les langues présentent souvent un phénomène morphologique selon lequel un même paradigme contient des mots formés à partir de radicaux différents, comme par exemple dans la conjugaison des verbes irréguliers : <i>aller, je vais, j'irai</i>, issus de trois radicaux différents, <i>allare</i> (réduction de <i>ambulare</i>), <i>vadere</i> et <i>ire</i>. Ce phénomène, appelé « supplétisme », peut être exploité en intercompréhension : par exemple un francophone peut deviner le sens du verbe <i>ir</i> en espagnol en activant mentalement le paradigme du verbe <i>aller</i> au futur. De la même manière, il est possible de formuler une hypothèse sur le sens d'un mot en faisant appel à d'autres mots du même champ lexical fondé sur une racine plus reconnaissable, appartenant éventuellement à une autre catégorie grammaticale ou à un autre registre dans la/les langue(s) connue(s).</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de deviner le sens d'un mot en le mettant en relation avec d'autres mots du même champ lexical largement disponibles, selon son profil linguistique. Ainsi, un locuteur francophone pourra-t-il deviner le sens du mot italien <i>acqua</i> (FR <i>eau</i>) à partir du mot français <i>aquatique</i>. De même, un locuteur italophone pourra comprendre le mot français <i>enfant</i> (IT <i>bambino</i>) à partir du mot italien <i>infantile</i> (FR <i>enfantin</i>).</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de formuler des hypothèses de sens en se basant sur des analogies complexes. Par exemple pour passer de IT <i>pericoloso</i> à FR <i>dangereux</i> il peut faire recours au mot FR <i>périlleux</i> qui appartient à un registre de langue soutenu. De même, il peut établir un lien entre RO <i>alb</i> et FR <i>blanc</i>, [IT <i>bianco</i>, ES <i>blanco</i>, PO <i>branco</i>, CAT <i>blanc</i>] par l'intermédiaire de mots comme FR <i>albinisme</i> ou IT <i>alba</i>.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait enrichir son apprentissage en observant systématiquement les relations interlinguistiques issues du phénomène du supplétisme. Grâce à ces passerelles transversales aux langues, il construit des réseaux de significations qui facilitent la mémorisation lexicale.</p>
Savoir exploiter le continuum linguistique pour passer d'une langue à l'autre	<p>Le continuum des langues affines forme un réseau de ressources dans lesquelles le sujet plurilingue peut puiser pour appréhender des textes en langues peu connues. Ainsi des notions acquises en espagnol par un francophone se révèlent précieuses pour accéder au portugais. La didactique de l'intercompréhension exploite ces potentialités en proposant de croiser la lecture de textes en plusieurs langues pour stimuler l'apprenant à opérer des rapprochements interlinguistiques.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de faire quelques observations interlinguistiques à partir de brefs textes multilingues présentés en série. Par exemple, à partir de la traduction en plusieurs langues de titres d'œuvres connues (films, romans) il est capable de deviner le sens des mots, même s'ils sont peu transparents. Le programme <i>InterRom (Intercomprensión en lenguas romances)</i> propose des activités de ce genre.</p> <p>Dans <i>Eurom5</i>, la traduction en 5 langues du titre des textes proposés permet d'acquérir des mots clés utiles pour la compréhension des textes dans les différentes langues.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de faire des observations interlinguistiques à partir de textes multilingues plus longs (un ou deux paragraphes) pour systématiser ses intuitions : compréhension de mots isolés par recoupement, fonctionnement morphologique de certains éléments linguistiques par comparaison. À partir des traductions en plusieurs langues d'un extrait d'un roman connu, par exemple <i>Le Petit Prince</i> (dans <i>EuroComRom</i> et sur le web à l'adresse http://www.petit-prince.at/collection.htm) l'apprenant peut prendre conscience du continuum linguistique entre les langues affines, y compris des langues régionales, et établir une stratégie personnelle, selon son profil linguistique, pour exploiter ce qu'il comprend dans une langue, qu'il perçoit comme plus proche, en vue d'aborder des textes dans des langues plus éloignées.</p> <p>Le manuel <i>Euro-mania</i> offre pour un public scolaire des parcours d'activités en intercompréhension selon l'approche CLIL/EMILE.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant a acquis un niveau d'autonomie lui permettant de traiter des documents en différentes langues en s'appuyant sur le réseau interlinguistique qu'il a réussi à tisser. Par exemple à partir d'articles de presse traitant le même sujet en plusieurs langues (cf. <i>Euronews</i>) il sait intégrer et recomposer les informations.</p>

III.II.II Savoir analyser les mots pour en reconstruire le sens

Savoir reconstruire le sens des mots composés

Un mot composé est le résultat de l'union ou juxtaposition de deux mots indépendants ; le sens du nouveau mot, toutefois, n'est pas toujours facilement compréhensible à partir du sens des deux constituants. On traitera dans cette même rubrique les locutions lexicales *tasse à café*, *chef de gare*, *machine à écrire*, qui fonctionnent de façon analogue et peuvent être exprimées dans certaines langues par des mots composés.

Lorsque les composants sont transparents, le passage est moins difficile comme par exemple entre l'italien : *grattacielo* et le français *gratte-ciel*. Lorsqu'un seul mot est transparent, c'est l'emploi de la même construction dans différentes langues qui permet parfois de deviner le sens du mot le plus opaque. Par exemple, dans un contexte facilement interprétable, dans le mot composé espagnol *rascacielos* (FR *gratte-ciel*), le mot *cielo* pourrait permettre la compréhension de *rascacielos*, moins transparent, mais il ne s'agit pas d'un passage automatique. Par ailleurs, la relative régularité de l'ordre des composants dans les langues romanes constitue une aide ultérieure. Par exemple, l'ordre verbe+nom, comme dans *gratte-ciel*, *tire-bouchon*, *lave-vaisselle*, est très productif dans les langues romanes (IT *grattacielo*, *cavatappi*, *lavastoviglie* ; PT *arranha-céu*, *saca-rolhas*, *lava-louças* ; ES *rascacielos*, *sacacorchos*, *lavavajillas* ; CAT *gratacels*, *llevataps*, *rentavaixelles*).

Des documents plurilingues présentant des mots composés en série permettent d'activer des hypothèses sur leur formation et leur sens, puis de les mémoriser. Au **Niveau I**, l'apprenant sait que les mots composés comportent ou non un trait d'union selon les langues. Il est capable de reconstruire la signification d'un mot composé de lexèmes transparents (selon son profil) aidé d'une réflexion sur la composition des mots dans les langues qu'il connaît.

Au **Niveau II**, l'apprenant est capable de situer le point de césure pour les mots composés sans trait d'union dans une série comme FR *tire-bouchon*, IT *cavatappi*, PO *saca-rolhas*, CAT *llevataps*, ES *sacacorchos* et de déduire le sens des lexèmes moins transparents. Il est capable de procéder à une comparaison interlinguistique en observant le fonctionnement de certaines locutions lexicales dans les différentes langues. Par exemple, à partir de la série FR *machine à écrire*, CAT *màquina d'escriure*, ES *máquina de escribir*, IT *macchina da scrivere*, PO *maquina de escrever*, RO *mașină de scris*, il est capable de comprendre l'usage des prépositions dans ces locutions.

Au **Niveau III**, il est capable de construire progressivement quelques règles de formation des mots composés. Par exemple dans la série FR *tire-bouchon*, IT *cavatappi*, PO *saca-rolhas*, CAT *llevataps*, ES *sacacorchos*, il peut reconnaître qu'il s'agit de l'union d'un verbe d'action à la 3ème personne du singulier avec un complément d'objet.

À ce niveau, il connaît les différentes modalités de la composition lexicale. Par exemple *pomme de terre* ou *petit-fils* comme syntagmes lexicalisés dont le sens ne se déduit pas complètement de la signification de chaque composant.

Savoir reconstruire le sens des mots dérivés	<p>Les mots dérivés sont construits en ajoutant à un radical, un ou plusieurs affixes : préfixe ou suffixe. Cela permet par exemple de former un substantif ou un adjectif à partir d'un verbe (<i>saler</i> > <i>salaison</i> ; <i>regretter</i> > <i>regrettable</i>), un adverbe à partir d'un adjectif au féminin (<i>doux</i> > <i>doucement</i>). Il existe des préfixes (comme par exemple bi-, multi-, amphi-, auto-, hyper-) et des suffixes (-age, -able, -ment, -tion...) d'origine grecque et latine que l'on retrouve sous des formes identiques ou légèrement différentes dans plusieurs langues.</p> <p>Connaître certaines variations stables aide à les reconnaître et à comprendre le sens du mot. Cette connaissance se révèle particulièrement utile pour la compréhension des textes spécialisés qui font largement usage de mots d'origine grecque et latine. Pour une approche ludique de l'apprentissage lexical avec les affixes on peut consulter le manuel <i>Palavras em jogo</i>.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de reconnaître les affixes les plus stables, à part quelques variations orthographiques, en particulier dans des mots plurisyllabiques dont la racine est transparente (selon son profil linguistique). Par exemple il est plus aisé de déchiffrer le mot <i>révolution</i> dans les différentes langues latines [IT <i>rivoluzione</i>, ES <i>revolución</i>, PO <i>revolução</i>, RO <i>revoluție</i>, CAT <i>revolució</i>] que le mot <i>action</i> [IT <i>azione</i>, ES <i>acción</i>, PO <i>ação</i>, RO <i>acțiune</i>, CAT <i>acció</i>].</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de reconnaître les préfixes et suffixes les plus courants, qu'il a appris en généralisant les observations effectuées lors de son expérience linguistique et en consultant une liste de ces <i>eurofixes</i> disponible dans <i>EuroComRom</i>, <i>7ème tamis</i>.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait aborder des phénomènes plus complexes comme l'assimilation de certains préfixes qui ont donné lieu à des transformations orthographiques. Par exemple le préfixe latin <i>ab</i> a subi des transformations dans les processus de dérivation dans les différentes langues : FR <i>absence</i>, IT <i>assenza</i>, ES <i>ausencia</i>, CAT <i>absència</i>, PO <i>ausência</i>, RO <i>absență</i>.</p>
--	--

III.II.III Savoir reconnaître des mots à partir des correspondances graphiques et phonologiques interlangues

Savoir exploiter les correspondances phono-graphiques	<p>Les langues romanes utilisent en général les mêmes lettres pour transcrire leurs phonèmes, cependant certaines conventions graphiques divergent (<i>EuroComRom</i>, 4^{ème} <i>tamis</i>).</p> <p>La forme graphique peut parfois faire obstacle à la reconnaissance de mots assez transparents à l'oral. Par exemple, dans le mot <i>kilogramme</i>, le phonème /k/ est transcrit avec la lettre k- (en français, en espagnol (<i>kilogramo</i>) et en roumain (<i>kilogram</i>); en italien avec les lettres ch- (<i>chilogrammo</i>); en portugais avec les lettres qu- (<i>quilograma</i>). Recourir à la prononciation d'un mot permet d'exploiter des ressemblances moins transparentes à l'écrit.</p> <p>Cependant, la forme écrite fournit aussi des indices pour établir des correspondances phono-graphiques et servir d'étayage pour l'identification des mots. Par exemple en portugais le tilde sur les voyelles <i>a</i> et <i>o</i> peut être la trace d'un <i>n</i> qui a été conservé dans les autres langues : PT <i>leões</i>, ES <i>leones</i>, IT <i>leoni</i>. De même, l'accent circonflexe en français est souvent la trace d'un <i>s</i> qui a été conservé dans d'autres langues romanes : FR <i>fête</i>, IT <i>fiesta</i>, ES <i>fiesta</i>.</p> <p>Les supports didactiques proposent des oralisations des textes (<i>Eurom5</i>, <i>Galanet</i>, <i>EuroComRom</i>); on peut aussi utiliser des ressources informatiques (applications sur smartphones, logiciels, dictionnaires en ligne).</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant constate, à partir d'une liste de mots très transparents oralisés, que les langues romanes utilisent généralement les mêmes lettres pour transcrire leurs phonèmes. Il est aussi capable d'observer que certains phonèmes sont transcrits différemment. Par exemple il peut observer que le mot <i>philosophie</i> a gardé en français une trace de son étymologie gréco-latine, tandis que dans les autres langues romanes le phonème /f/ est transcrit avec la lettre <i>f</i>.</p> <p>À partir du Niveau II, l'apprenant est capable d'établir les correspondances phono-graphiques les plus accessibles selon son profil linguistique.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant a progressivement acquis une connaissance systématique des correspondances phono-graphiques les plus productives et il est capable de s'informer sur les mutations de ces correspondances du point de vue de l'évolution historique des langues.</p>
Savoir exploiter les correspondances phonologiques	<p>La transparence entre langues apparentées se fonde sur le partage d'éléments lexicaux qui ont gardé dans le temps une certaine stabilité dans leur forme. Cependant, des modifications ont eu lieu, dont certaines présentent des régularités observables. Connaître les règles les plus importantes des correspondances phonologiques entre les langues apparentées facilite le transfert d'identification des formes (<i>EuroComRom</i>, 3^{ème} <i>tamis</i>). On peut consulter à cet effet les ressources proposées dans <i>Eurom5</i>, <i>Galanet</i>, <i>EuroComRom</i>.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'observer que les consonnes, surtout en position initiale, ont gardé une certaine stabilité dans un grand nombre de mots des langues romanes, ce qui offre un support pour la reconnaissance des mots. L'apprenant est aussi capable de reconnaître des mots ayant subi des modifications mineures par rapport au latin et qui donc offrent une forte base d'identification : LAT, IT <i>terra</i>, ES <i>tierra</i>, FR <i>terre</i>.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant, entraîné à reconnaître des correspondances moins intuitives à l'aide de supports didactiques, est capable de mettre en œuvre les règles principales dans ses activités de déchiffrement. Par exemple, le h- en début de mot en espagnol comme dans <i>hijo</i> correspond la plupart du temps à un f- en français, italien ou catalan (FR <i>fi</i>ls, IT <i>figlio</i>, CAT <i>fill</i>). De même, le groupe 'chi+voyelle' en italien comme dans <i>chiave</i> correspond au groupe ch- en portugais (<i>chave</i>) et en roumain (<i>cheia</i>), au groupe cl- en français (<i>clé</i>) et en catalan (<i>clau</i>), et au groupe ll- en espagnol (<i>llave</i>).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de mettre en œuvre systématiquement ses connaissances des règles de correspondances phonologiques interlangues.</p>

III.II.IV Savoir exploiter les correspondances morpho-syntaxiques interlangues, à l'écrit

Savoir repérer les types de phrase et les constituants syntaxiques de la phrase simple

Les structures syntaxiques fondamentales des langues romanes sont pratiquement identiques ; on peut donc se baser sur une typologie phrastique pan-romane (*EuroComRom, 5ème tamis*) pour repérer les constituants syntaxiques majeurs de la phrase. L'utilisation de catégories grammaticales de type fonctionnel semble la plus appropriée pour l'apprentissage en intercompréhension. On utilisera par exemple la terminologie suivante :

Syntaxme Nominal Sujet (SN Suj.): Pierre/Le jeune homme/Il lit le journal

- Verbe (V) : Pierre lit le journal
- Verbe être + Adjectif ou Syntaxme Nominal : Alice est intelligente / Alice est une journaliste intelligente
- Syntaxme Nominal Objet Direct ou Indirect : Marie lit le journal / Pierre parle à Marie
- Complément Circonstanciel (CC): Pierre lit le journal dans son bureau.

Au **Niveau I**, l'apprenant sait se baser sur la ponctuation dans les différentes langues pour reconnaître le type de phrase : déclaratif, exclamatif, injonctif, interrogatif. À ce niveau l'apprenant sait aussi repérer les constituants majeurs dans une phrase très simple qui suit un ordre canonique et dont tous les composants sont explicites et transparents. L'apprenant sait reconnaître les adverbes de négation les plus transparents : FR *ne (pas)*, IT *non*, ES *no*, PO *não*, RO *nu*, lui permettant de repérer les phrases à la forme négative.

Au **Niveau II**, l'apprenant est confronté à des textes plus complexes dont l'analyse n'est pas toujours à sa portée. Les matériaux didactiques d'*Eurom5* fournissent des aides pour reconnaître les constituants principaux de la phrase dans les textes proposés, en particulier lorsque les syntagmes nominaux sont longs et le repérage du verbe n'est pas aisé, comme par exemple dans la phrase : *A primeira fronteira terrestre entre a França e a Inglaterra foi ontem materializada a 18 quilómetros das costas britânicas*, qui est ainsi analysée :

A primeira fronteira terrestre entre a França e a Inglaterra

SN Suj
foi ontem materializada

V CC V
a 18 quilómetros das costas britânicas, ...

CC

À ce niveau l'apprenant sait que certaines langues peuvent avoir un sujet implicite : IT *Siamo in Italia* = **Nous** sommes en Italie. Dans ce cas ce sont les désinences verbales qui peuvent donner des informations sur le sujet. Il sait aussi que l'ordre des mots peut subir des variations selon les langues, les registres et les effets de style.

Par exemple en italien le sujet peut être placé après le verbe : *Sono venuti degli amici a trovarmi* = **Des amis** sont venus me voir.

Il sait que dans plusieurs langues l'inversion sujet-verbe peut être indice d'une phrase interrogative : FR *Avez-vous des amis ?* ; ES *¿Es Tomás de Colombia ?*

L'apprenant sait aussi reconnaître les principaux adverbes de négation (*ne... pas, ne... jamais, ne... plus, ni... ni, ...*) pour repérer les phrases à la forme négative.

Au **Niveau III**, l'apprenant sait généralement repérer le schéma syntaxique de base même si l'ordre des mots a subi une modification. Il sait en particulier que la thématization/topicalisation peut donner lieu à des phénomènes de dislocation et de reprise anaphorique et il sait repérer quelques-unes de ces structures dans différentes langues. Par exemple : *Mes parents, leur maison, ils l'ont vendue* ; IT *Quella giacca ? È mio fratello che me l'ha regalata*.

Il peut systématiser ses connaissances en consultant par exemple la 'grammaire de la lecture' dans *Eurom5*.

Savoir décomposer
la phrase complexe

Un des atouts de l'intercompréhension est d'aborder dès le début des textes comprenant des phrases complexes ; il est donc nécessaire de maîtriser quelques techniques pour en repérer le noyau et les expansions.

Au **Niveau I**, l'apprenant sait exploiter les signes graphiques de ponctuation pour repérer certains segments de la phrase. Par exemple les guillemets peuvent introduire une citation ou un discours direct ; les deux points une liste ou une explication, les parenthèses ou les tirets peuvent signaler une incise ou une expansion.

Au **Niveau II**, l'apprenant sait reconnaître progressivement les conjonctions de subordination et de coordination ainsi que les pronoms relatifs les plus fréquents. Par exemple connaître la conjonction *que* est très utile pour segmenter une subordonnée complétive (ES, FR, PO *que*, IT *che*, RO *că*). À ce niveau l'apprenant sait aussi reconnaître des constructions impersonnelles très fréquentes et très productives, comme par exemple *Il est + adjectif + que (il est important que...), il faut que...*

Au **Niveau III**, l'apprenant est capable de reconnaître une gamme plus large de conjonctions de subordination (cause, but, temps, conséquence, hypothèse, opposition) qui lui permettent de segmenter la phrase complexe et de comprendre les liens logiques entre les propositions. À ce niveau il est aussi familiarisé avec les constructions comprenant des modes non personnels (infinitif, gérondif, participes).

Savoir exploiter les correspondances morpho-syntaxiques

L'apprentissage des langues romanes est réputé difficile du fait d'un système morphologique de flexion très complexe. Cependant, en intercompréhension on peut exploiter des correspondances et récurrences dans les désinences permettant de reconnaître des marques morphologiques porteuses de sens : parties du discours (noms, déterminants, pronoms, verbes, adverbes...), genre et nombre, modes et temps verbaux, personnes.

Reconnaître ces correspondances permet de se constituer un outillage complémentaire par rapport à l'approche lexicale.

Dans le manuel *EuroComRom* cela constitue le 6^{ème} *tamis* ; dans le manuel *EuroRom5* on peut se référer aux tableaux comparatifs de la « grammaire de la lecture » ; le manuel *InterRom* propose des parcours progressifs d'apprentissage guidé.

Au **Niveau I**, l'apprenant est capable d'identifier quelques catégories grammaticales de mots. Par exemple à partir d'une liste multilingue mettant en parallèle des titres de films de romans célèbres, il sait repérer le système morphologique du groupe nominal : articles simples et contractés, autres déterminants, marques de genre et de nombre les plus reconnaissables (par exemple la marque du pluriel en -s dans le groupe nominal qui est très productive pour la compréhension du français, de l'espagnol, du portugais et du catalan).

À partir de courts textes multilingues (slogans, publicités, chapeaux d'articles, tweets) mis en parallèle il peut s'entraîner à reconnaître aussi quelques désinences verbales.

Au **Niveau II**, l'apprenant est capable de reconnaître et d'apprendre progressivement des formes moins transparentes mais très récurrentes comme par exemple certaines marques du pluriel du masculin en -i et du féminin en -e pour l'italien et le roumain.

En mettant en parallèle de petits récits multilingues il peut reconnaître des formes verbales et identifier les marques morphologiques des temps et modes principaux. Les tableaux comparatifs multilingues proposés dans *EuroComRom* permettent de repérer et mémoriser des correspondances morphologiques, par exemple la présence d'un R dans la conjugaison de l'infinitif, du futur et du conditionnel, les suffixes du participe passé ES e PO -ado/-ido, IT -ato, F -é/-i ; IT -ato/-ito. L'apprenant est capable aussi de reconnaître des éléments qui assurent la cohésion du texte : le système co-référentiel (pronoms personnels, pronoms et adjectifs possessifs et démonstratifs).

Au **Niveau III**, l'apprenant systématise ses connaissances morphologiques des langues traitées, en consultant les tableaux synoptiques de correspondances dans *EuroRom5* et *EuroComRom*. Mettre en lien la variabilité morphologique des langues romanes avec leur dérivation du latin aide aussi l'apprenant à réinterpréter de façon plus informée la distance ou la proximité constatées lors de ses premières confrontations avec les textes. Par exemple à partir de la conjugaison du présent de l'indicatif du verbe *être* en latin.

III.II.V 3.2.5. Savoir traiter les éléments opaques, à l'écrit

Savoir utiliser des techniques spécifiques de compréhension inférentielle	<p>Le canal écrit permet de procéder à des mouvements de balayage du texte : le lecteur peut ainsi revenir en arrière sur une partie du texte initialement opaque, éclaircie ensuite par des parties successives plus transparentes. Ce décodage progressif s'appuie non seulement sur des indices linguistiques mais aussi sur la formulation d'hypothèses activant un savoir empirique et le « sens commun ». L'apprenant peut aussi débloquent les processus de décodage en confrontant ses hypothèses à celles formulées par d'autres participants à l'intérieur d'un groupe d'apprentissage et en les soumettant collectivement à un 'examen de plausibilité'. Cette confrontation entre pairs permet de procéder à des réajustements progressifs.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant, pour éviter de se bloquer, met en évidence les mots et passages compris et tente de les relier entre eux, pour construire une hypothèse sur le sens global du texte.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de produire une transposition approximative en L1 des textes abordés. Pour ne pas se bloquer dans la lecture/transposition d'une phrase contenant un mot opaque, il est aussi capable de recourir à la 'technique du mot vide': il remplace le mot inconnu par <i>machin/machiner</i> dans une première tentative de traduction, avant de faire des hypothèses de sens à partir du contexte (cf. Introduction <i>Eurom5</i> § 3.4.1).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'explicitier le raisonnement qu'il a suivi pour formuler ses hypothèses ; dans un groupe d'apprentissage, ce travail réflexif permet de soutenir un processus de construction collective du sens.</p>
Mémoriser dans plusieurs langues certains éléments fonctionnels productifs et des spécificités lexicales d'usage courant	<p>Au Niveau I, l'apprenant a appris quelques mots très fréquents mais potentiellement opaques, comme par exemple les conjonctions <i>FR et, ES y, RO și, FR oui/non, RO da/nu, PO sim/não</i>.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant mémorise graduellement une base de mots très productifs mais difficilement reconnaissables. Par exemple : <i>ES además, PO além, IT inoltre, FR en outre, RO în plus față de, CAT a més de</i>.</p> <p>Le manuel <i>Eurom5</i> propose pour chaque texte une aide ponctuelle sous forme d'un tableau multilingue pour les mots potentiellement opaques entre langues romanes.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant connaît les ressources linguistiques de base exprimant des notions essentielles pour chaque langue. Il peut consulter <i>Les petits portraits de langues</i> dans <i>EuroComRom</i>. Ce manuel propose aussi des listes de « lexique de profil : mots qui ne sont pas compréhensibles à partir d'une langue romane ou du vocabulaire international » comme par exemple <i>FR beaucoup</i> ou <i>ES perro</i> (<i>FR chien</i>), mais qui sont d'usage courant. L'apprentissage de ces mots permet de réduire l'opacité et d'éviter les interférences.</p>
Savoir recourir ponctuellement aux outils de traduction	<p>L'intercompréhension privilégie la mise en œuvre de stratégies de compréhension inductives. Cependant le recours ponctuel aux dictionnaires et outils de traduction en ligne est parfois nécessaire pour comprendre un mot, ou un segment de phrase restés opaques, lorsque cela constitue un obstacle par rapport aux objectifs de lecture que l'on s'est fixés.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait qu'il peut recourir à des logiciels de traduction automatique et il est conscient que la solution proposée doit être mise à l'épreuve d'une contextualisation.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait trouver en lignes des dictionnaires bilingues et il est capable d'utiliser les différentes informations proposées dans leurs entrées.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait utiliser les dictionnaires monolingues avec une attention particulière aux collocations. Il sait aussi recourir aux dictionnaires multilingues en ligne (par exemple <i>wiktionary</i>) et aux glossaires des institutions internationales (par exemple sur le site de l'Union Européenne).</p>

IV LA COMPREHENSION DE L'ORAL

L'intercompréhension est communément définie comme une situation de communication où « chacun *parle* sa langue et s'efforce de comprendre la langue de l'autre ». Cependant, la didactique de l'intercompréhension s'est concentrée pendant longtemps sur l'écrit, car l'oral offre moins d'appui pour l'exploitation des transparences entre langues proches, par rapport à la page écrite.

Comme pour les situations de compréhension de l'écrit, les stratégies de compréhension à l'oral dépendent largement du projet de réception du sujet : on n'écoute pas pour écouter, on écoute dans une intention spécifique. L'auditeur compétent ne se propose pas de tout comprendre immédiatement : il active des processus adéquats à son objectif communicatif et pratique une écoute orientée. De même, le fait de repérer le but communicatif d'un texte aide l'auditeur à décider quoi écouter et, par là même, quels processus activer.

Se préparer à cette écoute orientée, permet à l'apprenant de mieux exploiter ses capacités d'anticipation et de formulation d'hypothèses.

Les descripteurs de la section IV fournissent des éléments pour construire un parcours d'apprentissage propre à développer des stratégies et des compétences d'intercompréhension à l'oral, comprenant :

- la prise de conscience des spécificités de l'oral, comme prérequis pour aborder ce domaine avec confiance (IV.I),
- la mobilisation de stratégies générales de compréhension à l'oral (IV.II),
- l'acquisition de techniques spécifiques de l'intercompréhension à l'oral (IV.III).

Certaines connaissances, stratégies et techniques sont à acquérir dès le niveau I, puis à mettre en œuvre régulièrement aux niveaux supérieurs. Pour d'autres, la progression dépend des répertoires linguistiques de l'apprenant et du contexte d'apprentissage. Les descripteurs de cette partie ne sont donc pas toujours développés sur trois niveaux.

IV.I Savoir prendre en compte les spécificités de la communication orale

Les études sur les mécanismes cognitifs sous-jacents à la compréhension orale montrent que comprendre une langue à l'oral est un processus inférentiel dans lequel les connaissances linguistiques et la connaissance du monde interagissent, permettant à l'auditeur de se créer une représentation de ce qu'il écoute. En langue maternelle, les processus activant la connaissance linguistique (décodage phonologique, segmentation et reconnaissance des mots, analyse syn-

taxique) sont hautement automatisés, c'est-à-dire qu'ils se déroulent quasiment sans effort attentionnel chez l'auditeur. Les ressources attentionnelles relevant de la mémoire de travail peuvent donc être utilisées pour intégrer les informations véhiculées par le message verbal dans un cadre plus large comprenant la connaissance du monde et le contexte socio-culturel.

Par contre, l'écoute en L2 sollicite l'activation de processus linguistiques formels qui ne sont pas automatisés ; la charge cognitive est donc plus importante car l'apprenant y consacre beaucoup plus d'effort attentionnel qu'il ne le ferait en L1.

Pour éviter le découragement et l'abandon de la part des apprenants et aborder la compréhension de l'oral avec confiance, il est utile de connaître et de prendre en compte ses spécificités afin de se donner des objectifs atteignables et d'utiliser divers étayages sans se focaliser uniquement sur la décodification de la chaîne des sons.

IV.1.1 Savoir aborder le décodage des messages oraux

Savoir prendre en compte le caractère volatile du message oral	<p>Le message oral, en raison de sa volatilité, offre moins d'appui dans le processus de réception par rapport à la page écrite : il faut traiter un flux sonore continu dans l'immédiateté, sans pouvoir recourir au balayage visuel permis par l'image textuelle, ni à la segmentation des mots écrits ; sans pouvoir ralentir le débit, ni revenir en arrière, sauf pour les enregistrements. L'activité d'écoute requiert un effort cognitif intense, c'est pourquoi la mémoire de travail et l'attention saturent rapidement. L'état émotionnel aussi a son influence : plusieurs études ont montré que les activités didactiques de compréhension orale constituent une source d'anxiété majeure chez les apprenants de langues étrangères.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant se familiarise avec l'idée qu'en intercompréhension orale on ne peut tout comprendre et qu'il doit surtout faire recours au repérage des éléments contextuels et à ses connaissances encyclopédiques.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait que son degré de compréhension dépend de multiples facteurs : qualité sonore, débit, articulation, densité informative, présence de ressources complémentaires et qu'il devra calibrer ses objectifs pour ne pas saturer son attention.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant ayant saisi les spécificités de la compréhension de l'oral, est capable de gérer ses attentes quant à ses performances et son sentiment d'insécurité linguistique.</p>
--	---

Savoir traiter les problèmes de compréhension relevant du débit de parole	<p>Le débit joue un rôle décisif dans la compréhension. Les recherches ont montré que lorsque c'est l'apprenant qui peut par lui-même doser le débit de l'input qu'il reçoit, la compréhension s'améliore de façon significative.</p> <p>À tout niveau il est utile de faire précéder l'écoute d'activités préparatoires activant les processus d'anticipation et la formulation d'hypothèses sur la base d'indices linguistiques et extra-linguistiques : remue-ménages sur les thématiques abordées, présentation de mots-clés contenus dans le document sonore, analyse de la situation de communication.</p> <p>Le support écrit constitue également une aide importante pour développer des stratégies de compréhension à l'oral. Aux premiers niveaux, on peut se servir de la transcription écrite pendant l'écoute. Au fur et à mesure que les compétences de l'apprenant augmentent il est possible d'utiliser l'écrit après l'écoute, comme contrôle de la compréhension orale ou comme lieu de réflexion métalinguistique ultérieure.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de comprendre de brefs textes oraux qu'il peut réécouter ou visionner plusieurs fois : un message de répondeur téléphonique, une annonce publique, une courte vidéo. À ce niveau, il est souhaitable de réduire la vitesse de reproduction des documents par des dispositifs ad hoc. En présentiel il peut aborder la compréhension d'un message si le locuteur veille à ralentir son débit.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'aborder des textes produits avec un débit assez lent, comme c'est le cas dans les annonces publiques, s'ils sont accompagnés d'autres supports (écrits, visuels).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'aborder des textes produits avec un débit relativement rapide et non nécessairement accompagnés d'autres supports.</p>
Savoir segmenter le flux sonore	<p>Dans le texte écrit le lecteur isole immédiatement les mots grâce aux espaces blancs, tandis qu'à l'oral la chaîne sonore se présente sous forme d'un flux dont les interruptions correspondent rarement à la segmentation en mots. Le débit constitue une difficulté majeure pour la décomposition des groupes sonores, cependant il existe aussi d'autres sources d'obstacle à la compréhension.</p> <p>Par exemple, dans certaines langues cette difficulté est augmentée du fait que les accents de phrase dominant sur les accents de mot. En outre, il existe des phénomènes tels que l'élision et la liaison qui enchaînent les mots, de sorte que la syllabisation phonique ne correspond pas à la segmentation des mots écrits. Par exemple : IT <i>all'improvviso</i> /a 'l'im prov vì jo/ ; FR <i>voilà mes amis</i> /vwa-la-mɛ-ʒa-mi/</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de raccorder le flux sonore au découpage des mots écrits en suivant des yeux la transcription d'un enregistrement.</p> <p><i>Eurom5</i> offre une oralisation des textes proposés ; une fonction permet d'activer la mise en évidence du texte au fur et à mesure de sa lecture à haute voix.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de s'appuyer sur le lexique qu'il a acquis, y compris quelques noms propres de personnes ou de lieux dont il a appris la prononciation dans différentes langues pour repérer quelques frontières entre les mots.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait s'appuyer sur sa familiarisation progressive avec les aspects prosodiques des langues (cf. 4.1.3) pour segmenter le flux sonore. Il est capable d'identifier certains schémas rythmiques qui donnent des indications sur le regroupement des mots en constituants de la phrase (syntagmes nominal ou verbal, expansions) et aident à reconnaître des segments significatifs : énumérations, incises, sujet/prédicat ou thème/rhème.</p>

Savoir prendre en compte ses propres représentations sur la matière sonore des langues	<p>Les représentations sur les langues affectent la dimension socio-affective du processus d'acquisition et influencent la motivation et l'attitude vis-à-vis des langues d'apprentissage.</p> <p>Les spécialistes ont parlé d'<i>imaginaire linguistique</i> pour indiquer « l'ensemble des images que les locuteurs associent aux langues qu'ils pratiquent, qu'il s'agisse de valeur, d'esthétique, de sentiment normatif, ou plus largement métalinguistique » (Branca-Rosoff 1996, 92). Les représentations sur les langues peuvent aussi jouer un rôle de filtre qui affecte la perception et l'interprétation des messages sonores, une sorte d'« hallucination auditive » qui font qu'« on écoute ce qu'on s'attend à écouter » (Blanche-Benveniste, Jeanjean 1987, 102). Pour ce qui concerne le débit, lorsqu'on entend un locuteur de langue étrangère en contexte authentique, on a toujours l'impression qu'il parle très vite. Par ailleurs certaines langues sont perçues comme plus « rapides » que d'autres. Des études montrent cependant que si le débit syllabique (le nombre de syllabes prononcées par seconde) varie effectivement d'une langue à l'autre, la densité syllabique d'information (la quantité d'information portée par chaque syllabe) pour sa part reste relativement constante.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant se familiarise progressivement avec <i>le paysage sonore</i> des langues romanes.</p> <p>Dès le Niveau II, grâce à une réflexion continue sur ses connaissances et représentations, l'apprenant est capable de modifier et complexifier l'image des langues qui lui deviennent progressivement « de moins en moins étrangères ».</p>
--	---

IV.1.II Savoir traiter la variabilité de l'expression orale

Savoir traiter les problèmes de compréhension relevant de l'articulation	<p>Les traits individuels qui caractérisent l'articulation du locuteur influencent considérablement la compréhension : il est plus aisé de comprendre un orateur qui parle distinctement, à un volume soutenu et constant.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'aborder la compréhension de documents produits par des professionnels de la parole (présentateurs, acteurs de théâtre, journalistes à la radio et la télévision, professeurs, conférenciers).</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'élargir progressivement sa capacité de compréhension à une palette plus large de variabilité d'articulation de type standard.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'aborder des discours oraux spontanés présentant éventuellement un degré d'articulation moins soigné.</p>
Savoir traiter les phénomènes de transformation phonétique	<p>Lorsque les mots sont insérés dans le discours, leur prononciation peut subir des phénomènes de transformation phonétique par rapport à la prononciation du mot isolé.</p> <p>Certaines modifications phonétiques, présentes dans la langue standard, relèvent de l'influence de l'environnement sur un segment phonologique ; par exemple la locution italienne <i>in piedi</i> (debout) sera prononcé /im'piedi/ par assimilation. D'autres modifications, relèvent du registre choisi, par exemple, en français : « ch'uis » pour <i>je suis</i>, « ch'ais pas » au lieu de <i>je ne sais pas</i>.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de découvrir des récurrences dans quelques transformations phonétiques en observant les relations entre l'écrit et l'oral dans les différentes langues, grâce à des supports écrits.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de reconnaître les mots ou séquences de mots sous leur différentes images sonores (ex. Il a neuf ans / il a nœv- ä/ ≠ il a neuf chats / il a nœf ja/). Il peut être utile à cet effet d'acquérir une certaine familiarité avec l'alphabet phonétique international pour mieux saisir la suite des sons possibles dans les différentes langues.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant connaît quelques phénomènes de transformation phonétique (assimilation vocalique et consonantiques, réduction, renforcement) parmi les plus courants dans les différentes langues traitées.</p>

Savoir traiter la variabilité géographique	<p>Les accents régionaux ou ceux des locuteurs étrangers représentent un écart par rapport à une norme considérée comme standard. Les apprenants de langues étrangères ayant été exposés en priorité à la version standard, peuvent être dérouterés par d'autres variantes. Cependant, ce problème n'est pas ressenti pour ceux qui entrent en contact pour la première fois avec une langue inconnue. Dans ce cas, certaines variantes peuvent même faciliter la compréhension.</p> <p>Par exemple, pour les locuteurs de langues romanes l'accent des Français méridionaux qui parlaient autrefois (ou parlent encore) des langues occitanes, est plus facile d'accès que le français parisien. En effet, la prononciation des voyelles finales et la moindre nasalisation rendent ces variantes plus compréhensibles. De même, la présence en piémontais du son <i>ü /y/</i>, absent dans l'italien standard, facilite sa perception dans le français, de la part des locuteurs de cet idiome régional. L'intercompréhension ne se focalise pas sur l'écart par rapport à la norme, mais valorise toutes les variantes sur lesquelles on peut s'appuyer pour établir des passerelles entre les langues.</p> <p>Dès le Niveau I, l'apprenant est capable de reconnaître les potentialités de toutes les ressources linguistiques issues de son répertoire pour les mobiliser afin d'établir des ponts entre les langues.</p> <p>La progression dépend du répertoire linguistique de l'apprenant (nombre de langues connues, niveau de compétences dans chaque langue) et des contextes d'apprentissage qui peuvent être plus ou moins favorables en fonction du statut et de la valeur accordée aux langues régionales.</p>
Savoir traiter les variabilités socio-culturelles	<p>De même que dans les interactions écrites informelles (en particulier à distance), le discours oral est souvent caractérisé par des registres plus familiers, par l'usage d'expressions idiomatiques et d'un lexique culturellement et socialement plus connoté.</p> <p>Cela peut parfois faciliter l'accès au message. Il peut arriver par exemple qu'une expression du registre familier soit plus transparente que l'équivalent en registre standard : le mot <i>patate</i> en français est plus transparent que <i>pomme de terre</i> par rapport aux autres langues romanes. De même, l'insertion de mots étrangers (souvent anglais) dans les parlers urbains peut fournir un appui pour la compréhension.</p> <p>Toutefois, dans les échanges informels, les participants d'un même groupe socio-culturel, partagent un grand nombre de références implicites qui rendent le discours difficile d'accès pour le « non initié ».</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est occasionnellement en mesure de saisir des expressions issues d'un registre non standard si celles-ci s'avèrent transparentes, selon son répertoire linguistique.</p> <p>Dès le Niveau II, l'apprenant comprend progressivement des expressions idiomatiques ou familières, à condition que le contexte soit favorable ou que le locuteur ait veillé à les expliciter. Les expressions imagées et le lexique non standard sont souvent objet de curiosité et motivent l'apprentissage.</p>

IV.1.III Savoir prendre en compte les caractéristiques prosodiques et syntaxiques des discours oraux

Savoir prendre en compte les caractéristiques syntaxiques du discours oral

Le discours spontané est souvent marqué par l'emploi de phrases inachevées, faux départs, présence d'erreurs parfois auto-corrigées, ordre des mots plus libre par rapport à l'écrit, fréquence des dislocations et de formes d'emphase qui peuvent faire obstacle au repérage de la structure syntaxique.

Toutefois, les constructions détachées, fréquentes dans le discours oral, peuvent constituer une aide à la compréhension car elles permettent de se focaliser sur l'élément thématique autour duquel se construit le message (*il est parti, le cheval ; c'est le cheval qui est parti*).

Par ailleurs, l'usage de marqueurs discursifs et mots béquilles (*bon, quoi, là, euh, hein*) peut créer des obstacles pour l'apprenant qui ne sait pas distinguer ce qui relève d'un tic de langage, d'une hésitation, ou d'un mot qu'il ne saisit pas. D'autre part cette pause dans le flux du discours peut aussi permettre à l'auditeur de s'arrêter davantage sur les mots entendus. C'est un paramètre à doser pour la difficulté des documents.

Au **Niveau I**, l'apprenant est capable d'aborder des documents oraux médiatiques avec une syntaxe assez régulière correspondant à une sorte d'oralisation d'un discours écrit.

Au **Niveau II**, il peut aborder des textes plus proches de l'oral spontané, à l'aide d'une transcription. Les dialogues de film (avec ou sans sous-titrage, selon le profil de l'apprenant) constituent une bonne source d'entraînement en tant qu'ils créent l'illusion de l'oral, sans en garder toutes les difficultés.

Au **Niveau III**, l'apprenant est capable d'aborder la compréhension de l'oral spontané dans des conditions favorables.

Savoir prendre en compte les aspects prosodiques	<p>La prosodie peut constituer une aide pour la compréhension de l'organisation syntaxique des énoncés.</p> <p>Les études sur la prosodie, concordent sur le fait qu'elle remplit plusieurs fonctions :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une fonction de structuration et hiérarchisation des énoncés : continuatifs ou conclusifs. Ex. <i>S'il pleut</i> (légèrement montant), <i>je ne sortirai pas</i> (descendant) • une fonction significative lorsque la prosodie permet d'identifier les différents types de phrase (déclarative, interrogative, injonctive, impérative) comme par exemple dans <i>Tu viens ?</i> ou <i>Tu viens !</i> • une fonction expressive grâce à laquelle on exprime les émotions et les sentiments (colère, surprise, etc.), ainsi que les nuances du sens liées au contexte du discours : par exemple, un simple « <i>non</i> » peut correspondre, selon la façon dont il est prononcé, à la réponse négative à une question ou à une expression d'incrédulité. <p>C'est un phénomène transversal dans toutes les langues, mais avec des différences de courbe intonative pour des effets de sens similaires, dans chaque langue. C'est la raison pour laquelle il est très difficile d'aborder les phénomènes prosodiques de façon synoptique, comme c'est le cas avec les tableaux de correspondances phonétiques. La connaissance de quelques caractéristiques prosodiques spécifiques à chaque langue est donc nécessaire pour focaliser l'attention des apprenants sur ces aspects. En contexte didactique, il est utile de prévoir des activités permettant de faciliter, dans les différentes langues :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le repérage et la discrimination de l'accent lexical, surtout pour les langues à accent lexical libre où la position de l'accent peut indiquer une distinction sémantique entre deux mots comportant les mêmes phonèmes IT / ter'mino/ = <i>je termine</i> vs /termi'no/ = <i>il termina</i> ; • le repérage et la discrimination de l'accent de groupe qui sert à démarquer les différents groupes de mots dans une phrase et permet dans certains cas de lever l'ambiguïté. Par exemple, dans la phrase, <i>Il connaît la fille du journaliste qui a eu un accident</i>, c'est la segmentation prosodique qui permet d'attacher la proposition relative soit au premier substantif, soit au second. <p>Ce travail de repérage commence déjà en compréhension globale et se précise en compréhension approfondie où les éléments supra-segmentaux peuvent être analysés avec plus de finesse pour chaque segment écouté séparément.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de s'appuyer sur la reconnaissance des contextes situationnels pour repérer les intentions de communication globales. Cet encadrement des énoncés lui permet d'établir des rapprochements entre le contenu du message et sa forme, y compris en termes de profil prosodique. Par exemple, la situation de l'interview lui permet de se familiariser avec la courbe intonative de la phrase interrogative.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'identifier, dans les différentes langues, quelques schémas rythmiques qui aident à repérer les limites phrastiques ou syntaxiques. Il est capable d'identifier les schémas intonatifs principaux correspondant aux différents types de phrase et repérer quelques intonations expressives (sentiments, émotions).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est généralement capable de segmenter le continuum sonore en groupes accentuels. Il sait reconnaître les courbes intonatives pouvant correspondre à des incises, des énumérations, des énoncés achevés vs non achevés.</p>
--	---

IV.I.IV Savoir exploiter les éléments paraverbaux

Savoir exploiter les informations véhiculées par l'expression corporelle des locuteurs	<p>La gestualité peut avoir une valeur d'illustration du discours verbal (par exemple lorsqu'on indique le chemin) ou avoir une valeur sémiotique différemment codifiée selon les cultures, dont les dictionnaires de gestes proposent un relevé.</p> <p>La proxémie donne des indications sur les rapports entre les interlocuteurs selon leur positionnement dans l'espace.</p> <p>La mimique et les postures corporelles, souvent congruentes avec l'intonation, peuvent donner des informations sur l'affectivité et les émotions des locuteurs.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant prend conscience du rôle de la gestuelle dans la communication et de l'aide qu'elle peut offrir dans l'interaction entre locuteurs de langues différentes. La plateforme du projet EU+I propose des vidéos à ce sujet http://www.eu-intercomprehension.eu/.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait s'appuyer sur la redondance entre la gestuelle et le message verbal pour repérer certains mots et expressions, en particulier pour ce qui concerne les gestes iconiques.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait utiliser l'association intonation-gestualité pour opérer la segmentation du texte (par exemple une énumération) et pour comprendre les intentions communicatives et l'état émotionnel du locuteur. À ce niveau, l'apprenant est aussi en mesure de comprendre des gestes dont le sens diffère d'une langue-culture à l'autre.</p>
Savoir exploiter les images accompagnant le discours verbal	<p>La présence d'images et illustrations facilite la compréhension si elles sont congruentes avec le discours verbal.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de comprendre de brefs textes oraux grâce à la présence de supports visuels aisément déchiffrables. Par exemple, les pictogrammes (soleil, nuages, pluie) sur une carte géographique permettent d'identifier les expressions linguistiques correspondant aux phénomènes météorologiques.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant peut s'orienter dans des textes oraux relativement longs et complexes, à condition qu'ils soient constamment accompagnés d'illustrations visuelles. Par exemple, il est capable de saisir les éléments principaux d'une recette (ingrédients, quantités, procédures) en regardant une vidéo qui en explique la préparation.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'exploiter les images accompagnant le discours verbal pour anticiper le matériel linguistique susceptible d'être utilisé. Par exemple, en visionnant un bref reportage télévisé, il est en mesure de convoquer le champ sémantique approprié, ce qui l'aide à reconnaître les mots-clés du document.</p> <p>À ce niveau, l'apprenant est aussi capable de comprendre les contenus disciplinaires d'un cours en s'appuyant sur des diaporamas, tableaux et schémas.</p>

IV.II Savoir mobiliser des stratégies générales de compréhension de l'oral

Les descripteurs de cette sous-section fournissent des éléments pour construire un parcours d'apprentissage propre à développer des stratégies générales de compréhension orale. La démarche pédagogique reprend certaines composantes proposées pour la compréhension de l'écrit en les déclinant spécifiquement pour la situation de communication à l'oral.

IV.II.1 Savoir choisir une approche adaptée pour la compréhension de l'oral

<p>Savoir adapter sa modalité de réception (compréhension globale, sélective, approfondie) à ses besoins communicatifs</p>	<p>Les procédures de compréhension à l'oral, dépendent des objectifs pour lesquels l'on s'apprête à écouter un message.</p> <p>Il peut être nécessaire de se préparer à l'avance en apprenant quelques mots-clés du domaine lexical convoqué par la situation de communication. Ces mots-clés pourront servir de points d'ancrage dans le flux sonore sur lesquels bâtir des hypothèses.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant prend conscience de la nécessité d'adapter sa modalité d'écoute à ses besoins communicatifs. Il peut se donner comme premier objectif d'encadrer l'échange dans son contexte pour formuler des hypothèses sur les contenus généraux : la scène spatio-temporelle, les participants, les buts de la communication.</p> <p>Il sait sélectionner quelques informations essentielles dans une situation de communication très prévisible. Par exemple, dans de brèves présentations audio des participants à une session de formation à l'intercompréhension, il sait qu'il doit se concentrer sur les données biographiques attendues (noms, nationalité, âge, langues parlées).</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'exploiter sa compréhension du cadre global de la communication pour anticiper la façon dont les informations seront présentées, ce qui pourra l'aider à concentrer son attention sur les éléments qui l'intéressent. Par exemple, il sait qu'un tutoriel vidéo sera structuré avec une présentation initiale du matériel nécessaire, puis l'explication de la procédure à suivre, par étapes illustrées, ce qui l'aide à anticiper le matériel linguistique.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sachant que ses ressources attentionnelles ne sont pas illimitées, sait se construire un projet d'écoute et mettre en œuvre une écoute ciblée. Par exemple, lors d'une conférence, il sait qu'il doit se focaliser sur des éléments essentiels du discours comme l'annonce du plan et la problématique traitée qui lui permettront ensuite de concentrer son attention sur les contenus qui l'intéressent.</p>
<p>Savoir adapter ses objectifs de compréhension à son niveau de compétence</p>	<p>Pour éviter un sens de frustration face aux difficultés de compréhension de l'oral, l'apprenant en auto-apprentissage doit savoir sélectionner des documents pour l'apprentissage adaptés à son niveau, dans un apprentissage guidé c'est à l'enseignant de veiller sur le choix des documents les plus adaptés.</p> <p>Une des premières conditions pour faciliter la compréhension est la qualité sonore du document : la réception peut en effet être gênée par la présence de bruits de fond ou de chevauchements entre plusieurs locuteurs.</p> <p>Par ailleurs, comprendre une personne physiquement présente, par exemple un conférencier, est plus facile que de comprendre des messages à travers un média uniquement sonore (téléphone, radio, enregistrements).</p> <p>Les documents multimédias permettent de s'appuyer sur des ressources complémentaires, en particulier les vidéos, incluant éventuellement des transcriptions, sous-titrages, mots écrits, tableaux chiffrés, diaporamas.</p> <p>Les images constituent une aide pour la compréhension, cependant leur degré de redondance et cohérence par rapport au message sonore est variable.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait qu'il est en mesure d'aborder des documents oraux brefs, de bonne qualité sonore et systématiquement accompagnés de supports visuels redondants.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait qu'il est en mesure d'aborder des documents traitant de sujets qui lui sont familiers, par exemples des extraits d'émissions télévisées concernant des événements déjà abordés en intercompréhension dans la presse écrite.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait qu'il est en mesure d'aborder des textes oraux sans supports visuels, comme par exemple des extraits d'émissions radiophoniques ou des conversations plurilingues où chacun s'exprime dans la langue de son choix.</p>

IV.II.II Savoir mettre en œuvre des compétences textuelles générales, à l'oral

Savoir identifier les paramètres de la situation de communication	<p>Savoir repérer les circonstances dans lesquelles se réalise l'événement de communication permet à l'auditeur de mobiliser ses attentes et ses connaissances sur des situations semblables et activer des inférences sur les contenus exprimés par les participants.</p> <p>Si l'on participe directement à la situation, on peut plus facilement encadrer globalement l'échange, par exemple si on va écouter un cours, ou prendre un café avec des amis. Il est plus difficile de repérer ces informations si l'on ne participe pas directement à la situation ou si l'on n'a pas accès à des éléments visuels.</p> <p>À partir du Niveau I et progressivement pour les niveaux successifs, l'apprenant est capable de tirer profit de toutes les informations apportées par les paramètres de la situation de communication : la scène spatio-temporelle, les participants, les buts de la communication, les scripts communicationnels plausibles.</p>
Savoir s'appuyer sur le genre discursif pour anticiper la structure du texte	<p>Encadrer le texte dans un genre discursif (journal télévisé, débat, interview, discours public, cours, vidéo-conférence, conversation informelle) permet de formuler des hypothèses sur sa structure syntaxique et sur l'organisation des contenus, grâce à la présence de régularités suffisamment représentatives. En effet, les documents appartenant à un genre donné présentent généralement des traits spécifiques du point de vue des fonctions, des actes de parole, des éléments linguistiques, des séquences textuelles et de la portée culturelle qu'ils sont susceptibles de véhiculer.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de réfléchir sur le fonctionnement discursif de genres circulant dans les langues/cultures connues et qui lui sont familiers (brèves conversations téléphoniques, messages oraux sur Whatsapp, interviews ou informations télévisées) pour anticiper la structure du document qu'il essaie de comprendre.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de reconnaître le genre discursif d'un document oral à partir des régularités qui le caractérisent et ainsi de baser ses hypothèses sur les traits spécifiques et sur le fonctionnement de ce genre. Certains genres oraux sont similaires dans plusieurs langues-cultures : genres oraux interactifs (conversations de service, conversation à bâtons rompus) et genres fréquentés dans les médias audiovisuels (journal télévisé, interview), ce qui offre un cadre où inscrire des hypothèses de sens.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de repérer le genre discursif d'un document oral même si sa réalisation diffère légèrement des usages qui lui sont plus familiers. Par exemple, la façon de mener un cours magistral ou le format des émissions radiophoniques ou télévisées peuvent différer d'un contexte culturel à l'autre. L'apprenant sait en tirer l'occasion d'apprendre à apprécier des formes discursives qui ne faisaient pas encore partie de son expérience linguistico-culturelle.</p>

Savoir identifier la thématique générale du texte	<p>Repérer les thèmes abordés permet de mobiliser les savoirs encyclopédiques sur le sujet, d'activer le champ lexical convoqué et de formuler des hypothèses sur les contenus.</p> <p>Cependant ce processus peut être particulièrement difficile à l'oral car les mots que l'on comprend à la première écoute – parce qu'ils sont les plus transparents – ne sont pas nécessairement les plus pertinents pour la compréhension de la thématique générale.</p> <p>Par ailleurs, les noms propres, importants pour repérer la thématique, sont parfois difficiles à reconnaître car ils sont prononcés différemment dans les différentes langues.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'accéder de façon générale à la thématique abordée dans un texte oral grâce aux supports écrits ou visuels.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de comprendre la thématique abordée après un travail préparatoire en fonction du texte à écouter : repérage de la prononciation des noms propres de personne et de lieu et apprentissage de quelques mots-clés.</p> <p>Au Niveau III, grâce à une connaissance du lexique plus riche, l'apprenant est capable de saisir la thématique abordée sans support visuel ou écrit.</p>
Savoir repérer les actes de parole	<p>Se demander pour chacun des locuteurs 'ce qu'il est en train de faire avec des mots' est très utile pour tenter de comprendre globalement la visée pragmatique de l'énoncé.</p> <p>Repérer les actes de parole (saluer, féliciter, demander) n'est pas toujours simple sur le plan linguistique car il peut y avoir des locutions figées non transparentes (par exemple <i>A toute !</i> pour prendre congé en français).</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'identifier quelques actes de parole réalisés dans un échange oral grâce aux supports écrits ou visuels qui lui fournissent des indices de contextualisation très marqués (par exemple des gestes de salutation, d'invitation à faire quelque chose).</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'identifier de nombreux actes de parole, en présence ou à distance, s'ils sont contextualisés à l'aide d'éléments visuels : vidéo-conférence, extraits de films, vidéo.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'identifier de façon plus fine les actes de parole réalisés en se basant principalement sur les éléments linguistiques. Par exemple, en écoutant ou visionnant une interview, il est capable de saisir dans le cadre de l'acte de parole 'répondre à une question', des actes de parole plus spécifiques comme contrecarrer un argument, reprendre la parole de l'autre dans son intervention, porter un exemple.</p>

Savoir s'appuyer sur le contexte discursif pour faire des hypothèses de sens	<p>Comprendre un texte comporte toujours la mise en œuvre d'un processus d'anticipation du sens à partir du savoir empirique et du « sens commun », ainsi que de l'expérience de scripts communicatifs prévisibles.</p> <p>En intercompréhension on peut activer ce processus pour construire des hypothèses de sens sur des éléments peu transparents. Le canal oral ne permet pas d'avoir une vue globale du texte mais la reconnaissance d'un mot isolé suscite la mobilisation d'associations d'idées et peut représenter un point d'ancrage pour la compréhension des mots formant son environnement lexical.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'activer des associations d'idées basées sur des relations logiques aisément prédictibles pour associer images, actions et paroles. Par exemple, si la scène d'un film représente deux campeurs en train de chercher un briquet pour allumer un feu, l'apprenant peut deviner que le mot « briquet » renvoie à un instrument pour allumer le feu, même s'il ne perçoit qu'approximativement la forme sonore du mot. À ce niveau, il n'est pas toujours capable de reproduire les mots dont il peut pourtant saisir intuitivement le sens.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'activer sa connaissance des scripts communicatifs pour établir un lien plausible entre un mot reconnu et son environnement linguistique. Par exemple, l'apprenant italoophone ou francophone, confronté à la locution espagnole <i>comer paella</i> (plat connu au niveau international) peut facilement accéder au sens du verbe <i>comer</i> (FR <i>manger</i>, IT <i>mangiare</i>), en particulier dans un contexte congruent (au restaurant, pendant un repas entre amis).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'activer sa connaissance des scripts communicatifs pour extrapoler du contexte le sens de mots inconnus, y compris pour des documents uniquement sonores, comme les émissions radiophoniques.</p>
--	---

IV.III Savoir développer des techniques spécifiques pour l'intercompréhension à l'oral

Dans les contextes multilingues (zones de frontières ou coprésence de plusieurs variétés de langues) les locuteurs pratiquent spontanément l'intercompréhension orale grâce à une immersion naturelle. En contexte d'apprentissage, l'apprenant doit acquérir des savoirs et savoir-faire explicites, en passant éventuellement par l'étape intermédiaire de l'intercompréhension à l'écrit qui offre plus d'appui pour le travail sur la transparence lexicale et la comparaison interlinguistique. En effet, les langues romanes, en dépit de leur origine commune, ont connu une évolution phonétique divergente. Par exemple, si l'on compare les systèmes vocaliques, il est possible d'observer la présence de voyelles nasales et d'un amuïssement des voyelles atones en français et en portugais, phénomènes inconnus à l'italien et à l'espagnol. Pour ce qui concerne la prosodie, le français présente un accent de groupe fixe qui joue une action démarcative, contrairement aux accents lexicaux libres de l'espagnol, de l'italien et du portugais, à fonction distinctive.

En raison de ces différences considérables, les activités didactiques devront viser une réorientation de la perception auditive afin d'apprendre à discriminer des phonèmes et des éléments prosodiques peu familiers, en travaillant à partir de couples de langues.

Les descripteurs de cette sous-section reprennent les démarches exposées pour l'intercompréhension de l'écrit en les déclinant en fonction des spécificités du canal sonore. La progression dans l'ap-

prentissage peut être diversifiée d'une langue à l'autre en fonction du degré de transparence dépendant du rapport entre phonie et graphie particulier à chaque langue.

IV.III.I Savoir exploiter les correspondances lexicales, à l'oral

Savoir s'appuyer sur lexicque international	<p>Ce lexique comprend des emprunts à l'anglais (<i>football, internet, film</i>) ou à d'autres langues (<i>hôtel, taxi, opéra</i>), des mots renvoyant à des objets culturels largement connus (<i>champagne, pizza, corrida, fado, kebab</i>) qui sont insérés dans de très nombreuses langues tels quels ou avec de légères adaptations. La transparence de ce lexique existe à l'oral comme à l'écrit dans des proportions toutefois inférieures.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait repérer les mots internationaux les plus transparents à l'oral (<i>film, hôtel, taxi</i>; cf. <i>EuroComRom, 1er tamis</i>) pour formuler quelques hypothèses provisoires quant aux thèmes traités dans le texte.</p> <p>Dès le Niveau II, il est capable de reconnaître des mots internationaux que la prononciation dans les langues d'apprentissage rend moins immédiatement reconnaissables. Par exemple, le simple déplacement de l'accent tonique peut constituer un obstacle : <i>pizza</i> (/pidza/ en français vs /pítsa/ en italien).</p>
Savoir opérer des transferts lexicaux sur la base des étymologies communes	<p>Le lexique des langues d'une même famille est basé sur un fonds commun d'étymons. Par exemple dans la plupart des langues romanes on relève environ 500 mots d'origine latine que l'on retrouve sous des formes presque identiques. Cela constitue le lexique panroman (listes dans <i>EuroComRom, 2ème tamis</i>), par exemple : LAT, IT, PO, CAT <i>terra</i>, ES <i>tierra</i>, FR <i>terre</i>, RO <i>țară</i>.</p> <p>Des étymons d'origine grecque, latine et arabe ont également été incorporés, en particulier pour créer des mots appartenant au domaine scientifique, par exemple : <i>technologie, médias, algèbre</i>. Ces mots sont presque identiques dans toutes les langues. Ils sont souvent plus longs et donc parmi les plus compréhensibles à l'oral car la structure consonantique est assez stable et le suffixe se reconnaît malgré les différences sonores : FR <i>constitution</i>, IT <i>costituzione</i>, ES <i>constitución</i>, [voir aussi ANG <i>constitution</i>].</p> <p>Les variations de prononciation entraînent une baisse de transparence par rapport à l'écrit, toutefois ces mots conservent un socle suffisamment fort sur lequel s'appuyer.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'opérer des transferts lexicaux entre des mots ayant une étymologie commune aisément reconnaissable, en fonction de son profil linguistique.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait qu'il peut s'appuyer en particulier sur la chaîne consonantique des mots, qui reste plus stable, pour repérer l'étymologie commune entre des mots ayant subi des transformations phonologiques (cf. IV.III. II) tout en conservant la même signification.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'opérer des transferts lexicaux entre des mots ayant une étymologie commune et de croiser son hypothèse avec d'autres indices contextuels, ce qui lui permet de constater aussi d'éventuels glissements de sens. Par exemple, s'il entend le mot italien <i>ombrello</i> (FR parapluie), il l'associe au mot français <i>ombrelle</i> mais comprend, si le contexte situationnel le permet, qu'il s'agit d'un objet de forme analogue mais qui sert à se protéger de la pluie.</p>

Savoir exploiter le continuum linguistique pour passer d'une langue à l'autre	<p>Savoir exploiter ce qui est compris dans une langue pour comprendre le message dans d'autres langues est possible à l'oral en travaillant sur des documents quasiment traduits en plusieurs langues (par exemple les informations d'<i>Euronews</i> http://www.euronews.com/). On abordera en premier lieu les documents dans la langue la plus proche de l'apprenant pour acquérir les mots-clés du texte ainsi que des savoir-faire procéduraux réutilisables pour affronter d'autres langues.</p> <p>Au Niveau I, à partir de la traduction en plusieurs langues de brefs textes connus ou facilement compréhensibles (titres de film internationaux ou romans célèbres, prévisions météo de différents pays européens accompagnés de cartes et pictogrammes) l'apprenant est capable de faire quelques observations interlinguistiques et de mettre en rapport l'oral et l'écrit. Les manuels <i>InterRom</i> contiennent des supports oraux et écrits pour réaliser des activités de ce genre.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de comprendre globalement de brefs documents oraux traitant le même thème en plusieurs langues, grâce à un travail de réflexion sur la transcription des documents traités en mettant en relation ce qu'il comprend par le recours à l'écrit et ce qu'il entend à l'oral. <i>EuroComRom</i> propose des traductions en plusieurs langues d'un extrait du <i>Petit Prince</i> accompagnés des textes oralisés (sur le web à l'adresse petit-prince.collection.com).</p> <p>Au Niveau III, à partir des compétences acquises en intercompréhension, l'apprenant est capable d'aborder des langues parentes jusqu'alors inexplorées grâce aux transferts qu'il a appris à réaliser.</p> <p>Par exemple l'apprenant italoophone ayant acquis des compétences de compréhension en français, pourra aborder des textes oraux en créole à base de français.</p>
---	---

IV.III.II Savoir analyser les mots pour en reconstruire le sens

Savoir deviner le sens d'un mot composé à partir de ses constituants

Un mot composé est le résultat de l'union ou juxtaposition de deux mots indépendants ; le sens du nouveau mot, toutefois, n'est pas toujours facilement compréhensible à partir du sens des deux constituants.

La reconnaissance des mots composés à l'oral est moins aisée qu'à l'écrit, en premier lieu parce qu'il n'est pas facile de repérer à l'oral les deux mots qui le composent ; mais aussi du fait de l'hétérogénéité des mécanismes de composition. Les composants pouvant être deux substantifs *oiseau-mouche*, un verbe et un substantif *portemanteau*, un adjectif et un substantif *bonhomme*, des substantifs et une préposition *arc-en-ciel*, deux verbes *va-et-vient*...

Lorsque les composants sont transparents à l'oral, le passage est moins difficile : IT *grattacielo* /FR *gratte-ciel*. Lorsqu'un seul mot est transparent, c'est la fréquence des collocations qui permet parfois de deviner le sens du mot le plus opaque. À l'intérieur d'un contexte facilement interprétable, dans le mot composé espagnol *rascacielo* (FR *gratte-ciel*), le mot *cielo* pourrait permettre la compréhension de *rasca*, moins transparent, mais il ne s'agit pas d'un passage automatique. Cependant la relative régularité de l'ordre des composants dans les langues romanes peut constituer une aide ultérieure (*gratte-ciel* vs *skyscraper*). Des documents plurilingues présentant des mots composés en série permettent d'activer des hypothèses sur leur formation et leur sens, puis de les mémoriser. Au **Niveau I**, l'apprenant est capable de reconstruire la signification d'un mot composé de lexèmes transparents (selon son profil) aidé d'une réflexion sur la composition des mots dans les langues qu'il connaît.

Au **Niveau II**, l'apprenant est capable de situer le point de césure des mots composés présentés dans une série monolingue comme *tire-bouchon*, *tire-botte*, *tire-clou*, *tire-lait*, puis de travailler sur une série multilingue comme FR *tire-bouchon*, IT *cavatappi*, PO *saca-rolhas*, CAT *llevataps*, ES *sacacorchos*, afin d'en déduire le sens de lexèmes moins transparents. Il est capable de procéder à une comparaison interlinguistique en observant le fonctionnement linguistique de certaines locutions lexicales dans les différentes langues. Par exemple, à partir de la série FR *machine à écrire*, CAT *màquina d'escriure*, ES *máquina de escribir*, IT *macchina da scrivere*, PO *maquina de escrever*, RO *mașină de scris*, il pourra observer l'usage des prépositions dans les locutions lexicales.

Au **Niveau III**, l'apprenant est capable de construire progressivement quelques règles de formation des mots composés. Par exemple dans la série FR *tire-bouchon*, IT *cavatappi*, PO *saca-rolhas*, CAT *llevataps*, ES *sacacorchos*, il peut reconnaître qu'il s'agit de l'union d'un verbe d'action à la 3ème personne du singulier avec un complément d'objet.

Savoir deviner le sens d'un mot dérivé à partir de ses constituants	<p>Les mots dérivés sont construits en ajoutant à un radical un ou plusieurs affixes : préfixe ou suffixe. Cela permet par exemple de former un substantif ou un adjectif à partir d'un verbe (<i>saler</i> > <i>salaison</i> ; <i>regretter</i> > <i>regrettable</i>), un adverbe à partir d'un adjectif au féminin (<i>doux</i> > <i>doucement</i>). Ce mécanisme entre fortement en jeu dans la formation du lexique savant (<i>chronophage</i>, <i>anthropologue</i>).</p> <p>Savoir identifier la racine, les affixes et les suffixes peut constituer une aide à la compréhension.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de reconnaître les préfixes et suffixes plurisyllabiques les plus stables, comme par exemple les préfixes : <i>multi-</i>, <i>amphi-</i>, <i>auto-</i>, <i>hyper-</i>, <i>inter-</i>, <i>méta-</i> et les suffixes : <i>-graphie</i>, <i>-pathie</i>, <i>-gramme</i>, <i>-drome</i>, <i>-thèque</i>.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de reconnaître des préfixes et suffixes ayant des prononciations différentes, mais suffisamment proches pour que l'analogie soit perçue à l'oral après entraînement. Par exemple les préfixes : <i>in/im</i> comme dans la série FR <i>infusion</i>, IT <i>infusione</i>, RO <i>infuzie</i>, CAT <i>infusió</i>, PO <i>infusão</i>, ES <i>infusión</i> et les suffixes : FR <i>action</i>, IT <i>azione</i>, RO <i>acțiune</i>, CAT <i>acció</i>, PO <i>ação</i>, ES <i>acción</i>.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de reconnaître des affixations ayant subi des transformations plus importantes. Par exemple à partir du préfixe latin <i>ab</i>, la série FR <i>absence</i>, IT <i>assenza</i>, RO <i>absență</i>, CAT <i>absència</i>, PO <i>ausência</i>, ES <i>ausencia</i> ; ou à partir du suffixe latin <i>-atium</i>, la série FR <i>voyage</i>, IT <i>viaggio</i>, CAT <i>viatge</i>, PO <i>viagem</i>, ES <i>viaje</i>.</p>
---	--

IV.III.III Savoir reconnaître des mots à partir des correspondances phonologiques interlangues

Savoir repérer les correspondances phonologiques

La transparence entre langues apparentées se fonde sur le partage d'éléments lexicaux qui ont gardé dans le temps une certaine stabilité. En particulier pour les langues latines, la syllabe initiale des mots pleins présente un haut degré de résistance en diachronie : dans la quasi-totalité du lexique provenant du fonds latin, le phonème consonantique initial est le même. Cependant, des modifications ont eu lieu, dont certaines présentent des régularités observables :

Ex. /s/ FR *chanter* ; /k/ ES *cantar* ; IT *cantare* ; PO *cantar* ; RO *cânta*.

De même, les phonèmes vocaliques initiaux sont le plus souvent identiques, mais certaines correspondances peuvent être observées :

Ex. le son /y/ dans *ultime* en français correspond au son /u/ dans les autres langues romanes : IT *ultimo*, RO *ultimul*, ES *último*.

Connaître les régularités les plus importantes dans les correspondances phonologiques interlangues facilite le transfert d'identification des formes.

L'écriture qui conserve des traces de l'étymologie rend la ressemblance souvent plus perceptible qu'à l'oral. Par exemple, le suffixe "ment" en français n'est pas transparent à l'oral à cause de la nasale et du fait que le "t" final est muet : *effectivement* /efɛktivmã/.

Certains supports didactiques proposent des oralisations des textes (*Eurom5*, *Galanet*) ; on peut aussi utiliser des ressources informatiques publiques (applications sur smartphones, logiciels, dictionnaires en ligne).

Des tableaux de correspondances pour les langues romanes sont disponibles dans *EuroComRom*, 3^{ème} *tamis* et sur la plateforme *Galanet*.

Au **Niveau I**, l'apprenant est capable d'observer que les sons consonantiques et vocaliques en position initiale ont gardé une certaine stabilité dans un grand nombre de mots des langues romanes. Il observe que les mots polysyllabiques, ayant conservé un enchaînement consonantique stable, offrent un support majeur pour la reconnaissance des mots. L'apprenant est aussi capable de reconnaître des mots ayant subi des modifications vocaliques mineures et de mettre en rapport des séries de correspondances. Par exemple dans les séries :

- IT et PO *terra*, ES *tierra*, FR *terre*, RO *țară*.

- IT *erba*, ES *hierba*, FR *herbe*, PO *herva*, RO *iarbă*.

À l'aide du support écrit il est capable d'exploiter la graphie des mots pour trouver des ressemblances moins perceptibles à l'oral.

Au **Niveau II**, il est capable de reconnaître des correspondances moins intuitives et de construire quelques règles de correspondances.

Par exemple :

FR /kl/ *clé* ; CAT /kl/ *clau* ; IT /k/ *chiave* ; RO /k/ *cheie* ; PO /ʃ/ *chave* ; ES /k/ *llave*.

À ce niveau il peut être utile d'accompagner l'apprenant dans cette activité d'analyse en proposant des observations non seulement sur les mots isolés, mais aussi sur des expressions susceptibles d'être connues et qui offrent un support pour la compréhension.

Par exemple :

FR *clés de saint Pierre* ; ES *llaves de San Pedro* ; IT *chiavi di San Pietro* ; PO *chaves de São Pedro*.

FR *fil dentaire* ; ES *hilo dental* ; IT *filo dentale* ; PO *fio dental*.

Au **Niveau III**, l'apprenant est capable de systématiser progressivement ses connaissances des règles de correspondances phonologiques interlangues, en consultant les ressources proposées dans *Eurom5* (tableaux synoptiques), *Galanet*, *EuroComRom* (par couples de langues).

IV.III.IV Savoir exploiter les correspondances morpho-syntaxiques interlangues, à l'oral

Savoir exploiter les correspondances syntaxiques

Les structures syntaxiques fondamentales des langues romanes sont pratiquement identiques ; on peut donc se baser sur une typologie phrastique pan-romane (*EuroComRom, 5ème tamis*) pour reconnaître les constituants syntaxiques majeurs de la phrase et l'ordre canonique (Sujet-Verbe-Objet) qui offrent un patron de base.

À l'oral, certains phénomènes spécifiques affectent la structure syntaxique canonique, cependant il ne faut pas en surestimer l'impact. En effet, les analyses de corpus oraux ont démenti la représentation d'un oral fortement caractérisé par la parataxe. La différence entre les structures syntaxiques à l'écrit et à l'oral réside surtout dans la diversité des connecteurs de subordination utilisés : à l'oral, la plupart des propositions subordonnées sont introduites par *que* (IT *che* ; ES PO *que* ; RO *că*) ; les hypothèses par *si* (IT *se* ; ES *si* PO *se* ; RO *dacă*) et les causales par *parce que* (IT *perché* ; ES PO *porque* ; RO *pentru că*).

Au **Niveau I**, l'apprenant a pris connaissance du fait que certaines langues peuvent avoir un sujet implicite (ex. : IT *Siamo in Italia* vs FR **nous** *sommes en Italie*). Il sait que dans ce cas il doit porter son attention sur les désinences verbales qui peuvent donner des informations sur le sujet.

À ce niveau il est capable de reconnaître les conjonctions de subordination les plus productives, comme par exemple *que*, qui présente une forme sonore très similaire dans toutes les langues romanes avec le son consonantique initial /k/ (IT *che* ; ES PO *que* ; RO *că*).

Au **Niveau II**, l'apprenant est capable de reconnaître progressivement les conjonctions de subordination et de coordination ainsi que les pronoms relatifs les plus fréquents. Il est capable également de s'orienter face à des constructions syntaxiques disloquées, phénomène qui se manifeste dans toutes les langues en situation spontanée et qui peut faciliter la reconnaissance du thème de l'énoncé.

Au **Niveau III**, pour repérer les segments de la phrase, l'apprenant est capable d'exploiter sa connaissances des phénomènes prosodiques. Le rapport entre syntaxe et prosodie est développé dans le § IV.I.III.

Savoir exploiter les correspondances morphologiques

Reconnaître des correspondances morphologiques entre les langues romanes permet de se constituer un outillage complémentaire par rapport à l'approche lexicale pour l'intercompréhension.

Pour ce qui concerne la morphologie du nom il s'agit de se concentrer sur les marques de genre et de nombre et sur les déterminants. Par exemple la marque du pluriel en -s est facilement reconnaissable à l'oral dans les langues ibériques (ES, PO, CAT) pour lesquelles les locuteurs opèrent spontanément le transfert d'une langue à l'autre. Par contre il sera nécessaire de procéder à un entraînement spécifique pour les langues présentant un pluriel en -i (IT, RO). Le français est un cas particulier du fait que la marque du pluriel en -s n'est auditivement perceptible qu'en cas de liaison et à l'oral repose surtout sur l'opposition /a/œ/ dans les déterminants : par exemple *le/les, ce/ces*.

La morphologie du verbe étant plus complexe, il faudra croiser des indices de plusieurs ordres. En premier lieu, la situation de communication offre un cadrage pour les hypothèses que l'auditeur peut formuler. Par exemple, un bulletin météorologique à la radio ou à la télévision présente en général des verbes à la troisième personne du singulier et au futur et un journal d'information rapporte des événements en utilisant des temps au passé. Par ailleurs, la présence d'indices linguistiques redondants (pronoms personnels sujet, possessifs) peut aider à reconnaître des désinences verbales.

La complexité de la morphologie verbale rend souvent nécessaire d'utiliser un support écrit pour l'apprentissage de l'intercompréhension à l'oral.

Au **Niveau I**, l'apprenant est capable d'identifier quelques catégories grammaticales de mots.

Par exemple à partir d'une liste multilingue mettant en parallèle des titres de films et de romans célèbres (document oral accompagné d'un support écrit), il peut distinguer les noms, leurs déterminants, les adjectifs et les verbes.

Il est aussi capable de repérer le système morphologique du groupe nominal : articles simples et contractés, autres déterminants, marques de genre et de nombre, en particulier la marque du pluriel en -s dans le groupe nominal qui est très productive pour la compréhension de l'espagnol, du portugais et du catalan.

Au **Niveau II**, l'apprenant est capable de reconnaître et d'apprendre progressivement des formes moins transparentes mais très récurrentes comme par exemple certaines marques du pluriel pour le masculin en -i et pour le féminin en -e pour l'italien et le roumain.

En mettant en parallèle de petits récits multilingues (traduits dans plusieurs langues et avec un support écrit) il peut faire des correspondances entre les marques morphologiques des temps et modes principaux entre les langues romanes. Les tableaux comparatifs multilingues proposés dans *EuroComRom* permettent de repérer et mémoriser ces correspondances morphologiques, par exemple la présence d'un *R* dans la conjugaison de l'infinitif, du futur et du conditionnel, les suffixes du participe passé *-ado* (SP) et (PO), *-ato* (IT), *-é* (F) ; *-ido* (SP) et (PO), *-ito* (IT), *-i* (F).

L'apprenant est capable aussi de reconnaître des éléments qui assurent la cohésion du texte : pronoms personnels, pronoms et adjectifs possessifs et démonstratifs. Les tableaux comparatifs de la « grammaire de la lecture » dans le manuel *Eurom5* offrent une base pour l'observation de correspondances régulières entre les langues romanes pour ce qui concerne les déterminants. Par exemple, pour les possessifs on pourra facilement repérer une régularité dans le phonème initial (/m/ /t/ /s/ /n/ /v/ /s/ ou /l/) comme indice de la personne.

Au **Niveau III**, l'apprenant systématise ses connaissances morphologiques en consultant les tableaux synoptiques de correspondances dans *Eurom5* et *Euro-ComRom* et en les mettant en relation à leur forme orale.

IV.III.V Savoir traiter les éléments opaques, à l'oral

Savoir recourir à l'écrit ou à l'aide d'un interlocuteur expert pour circonscrire les éléments opaques à traiter	<p>Pour réduire le blocage face aux passages opaques l'apprenant peut recourir aux transcriptions des documents oraux (s'ils sont disponibles) ou à la collaboration des interlocuteurs ou du formateur.</p> <p>À partir du Niveau I, l'apprenant est capable d'exploiter un support écrit pour circonscrire et désigner ce qu'il n'a pas compris dans le flux sonore. En situation d'interaction il est capable de signaler qu'il n'a pas compris un passage en demandant à l'interlocuteur de le segmenter pour le rendre plus accessible.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'établir le lien entre le flux sonore et la transcription écrite pour opérer la segmentation en mots des passages restés opaques et par la suite appliquer éventuellement la « technique du mot vide » (cf. 3.2.5). Le manuel <i>Eurom5</i> offre un outil pour s'entraîner à suivre sur la transcription écrite un texte lu par un lecteur professionnel. En interaction, il est capable de reproduire approximativement un mot ou un passage restés opaques, de façon à ce que l'interlocuteur le reconnaisse et puisse l'aider à le comprendre.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'utiliser, au besoin, le sous-titrage de films et documents vidéo comme étayage pour la compréhension orale.</p> <p>En interaction, l'apprenant est capable de reproduire de façon reconnaissable, avec une segmentation plausible, un passage resté opaque, afin d'obtenir une aide de la part de l'interlocuteur.</p>
Mémoriser dans plusieurs langues certains éléments fonctionnels productifs et quelques spécificités lexicales d'usage courant	<p>Les éléments fonctionnels sont parfois opaques aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, il sera donc indispensable de les mémoriser.</p> <p><i>Les petits portraits de langues dans EuroComRom</i> proposent des listes de termes essentiels pour chaque langue. Pour passer de l'écrit à l'oral, on peut recourir à l'oralisation proposée par les dictionnaires en ligne.</p> <p>L'apprentissage et la mémorisation se font graduellement lors de la rencontre contextuelle de ces mots.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant a appris quelques mots très fréquents mais potentiellement opaques. Par exemple, des conjonctions très fréquentes qui peuvent différer largement d'une langue à l'autre. Par exemple, entre le français et le roumain : FR <i>et</i> / RO <i>și</i>; FR <i>ou</i> / RO <i>sau</i>.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant mémorise graduellement une base de mots très productifs, mais difficilement reconnaissables. Par exemple : ES <i>además</i>, PO <i>além</i>, IT <i>inoltre</i>, FR <i>en outre</i>, RO <i>în plus față de</i>, CAT <i>a més de</i>.</p> <p>À cet effet, les manuels <i>Eurom5</i> proposent pour chaque texte oralisé, une aide ponctuelle sous forme d'un tableau multilingue pour les mots potentiellement opaques.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant a mémorisé quelques mots appartenant au lexique de profil : c'est-à-dire des mots qui ne sont pas compréhensibles à partir d'une langue romane ou du vocabulaire international comme par exemple FR <i>beau-coup</i> ou ES <i>perro</i> (FR <i>chien</i>), mais qui sont d'usage courant. L'apprentissage de ces mots structuraux permet de réduire l'opacité et éviter les interférences.</p> <p><i>Les petits portraits de langues dans EuroComRom</i> proposent une liste de ces mots dans les différentes langues romanes.</p>
Savoir recourir ponctuellement aux outils de traduction	<p>L'intercompréhension privilégie la mise en œuvre de stratégies de compréhension inductives. Cependant le recours ponctuel aux dictionnaires et outils de traduction en ligne constitue une ressource externe pour comprendre un mot, ou un segment de phrase restés opaques, et constituant un obstacle par rapport aux objectifs de compréhension que l'apprenant s'est fixés.</p> <p>La consultation d'outils de traduction suppose la connaissance de la forme écrite des mots. Pour passer du flux sonore à la segmentation des mots à l'écrit, il existe des logiciels de transcription de l'oral. Par ailleurs, les dictionnaires en ligne mettent à disposition l'oralisation des mots (comme par exemple dans <i>Reverso</i> http://dictionnaire.reverso.net/).</p> <p>Pour une progression relative à la capacité à utiliser ces outils de façon ciblée et pertinente, voir les indicateurs de niveaux pour la compréhension de l'écrit (§ III.II.V).</p>

V L'INTERACTION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE

L'intercompréhension promeut la communication plurilingue dans toutes les situations de rencontre entre locuteurs de langues proches : échanges internationaux, formations, projets, mais aussi situations de mobilité non institutionnelle. Les technologies de la communication permettent des échanges à l'écrit (forums, chat, mail) et à l'oral (téléconférence, messages audio) avec des interlocuteurs du monde entier.

L'interaction en intercompréhension implique à la fois de s'efforcer à comprendre l'autre et d'employer des moyens pour se faire comprendre. Ce souci de soutenir la compréhension de ses propos de la part de l'interlocuteur relève de l'«interproduction».

Les descripteurs de cette section fournissent des éléments pour construire un parcours d'apprentissage propre à développer la compréhension du fonctionnement des interactions plurilingues (V.I), puis les compétences à mettre en œuvre pour y participer, à l'écrit et à l'oral (V.II).

V.I Comprendre pour interagir

L'interaction en intercompréhension est une activité plus complexe qu'une simple succession de réception (en langue seconde) et production (en langue première). Comprendre les spécificités de l'interaction plurilingue constitue un premier pas pour apprendre à s'y engager de façon collaborative.

V.I.I Savoir identifier les contextes de l'interaction pour activer une modalité de communication adéquate

Savoir repérer les ressources spécifiques du dispositif de communication	<p>Au Niveau I, avant de se lancer dans l'interaction plurilingue, l'apprenant sait identifier le type d'interaction en cours (en présence ou à distance, orale/écrite/mixte, synchrone/asynchrone), afin de repérer les ressources communicatives spécifiques disponibles.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de tenir compte des ressources et contraintes du type de canal activé dans chaque situation de communication. Par exemple, dans les interactions en présence il sait s'appuyer sur le contexte extralinguistique partagé (lieu, situation, participants) ainsi que sur les gestes et mimiques. Dans les échanges asynchrones il sait qu'il peut relire les messages déposés sur une plateforme pour mieux suivre le fil de discussion.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait explorer toutes les potentialités des canaux multimédias. Par exemple pour une téléconférence plurilingue, il sait que l'on peut étayer la compréhension orale avec un chat écrit, le partage d'écran, l'envoi de liens vers d'autres ressources, le recours ponctuel à un dictionnaire en ligne...</p>
Savoir identifier les caractéristiques socio-discursives du contexte d'interaction	<p>Au Niveau I, l'apprenant est capable d'identifier, à partir d'indices iconiques et paraverbaux, le caractère formel (contextes éducatif ou professionnel) ou informel (conversations de la vie quotidienne, clavardage) du contexte d'interaction. Par exemple, il sait repérer comme indices à l'écrit : l'emploi des termes d'adresse, la mise en page, la présence d'émoticônes, une ponctuation plus ou moins expressive. À l'oral : la gestuelle, la proxémie, le cadre de la prise de parole...</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'observer les usages linguistiques correspondant aux différents degrés de formalité dans les relations entre les interlocuteurs dans les différentes langues. Par exemple : l'emploi du tutoiement/vouvoiement, des termes d'adresse, la distribution des tours et des temps de parole...</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de repérer quelques formules ou routines communicatives spécifiques à certains contextes d'interaction et de les comparer à ses propres comportements discursifs. Par exemple, à partir d'extrait de films se déroulant en contexte scolaire, l'apprenant peut observer comment se structure la communication entre enseignants et élèves.</p>

V.I.II Savoir analyser globalement la dynamique communicative d'une interaction plurilingue

Savoir analyser globalement l'enchaînement des actes conversationnels et le développement thématique de l'échange	<p>Dans une interaction plurilingue la compréhension des messages peut être lacunaire. Il est d'autant plus important de saisir globalement les actes conversationnels réalisés pour insérer son intervention de façon pertinente et faire progresser l'échange.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant peut reconnaître les actes communicatifs réalisés dans des situations prévisibles de routine sociale, facilement identifiables, comme se présenter, saluer, initier un échange, prendre congé, commander une consommation, remercier...</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est en mesure de repérer le moment où les interlocuteurs abordent un thème, font une proposition d'action, expriment une opinion personnelle ou une évaluation simple. L'apprenant est aussi capable de repérer quelques étapes de la construction d'un parcours argumentatif entre les participants : introduction, développement des thématiques, conclusion.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est en mesure de retrouver un fil conducteur dans les échanges, même s'ils ne suivent pas une progression linéaire. Par exemple : si un désaccord intervient, si la composition du groupe se modifie, s'il y a un changement de perspective, si les interventions des interlocuteurs se superposent, si des digressions interrompent le déroulement attendu.</p>
Savoir interpréter les effets de la pluralité linguistico-culturelle sur le déroulement de l'échange	<p>Se mouvoir entre plusieurs langues et cultures entraîne un effort cognitif qui peut engendrer des difficultés particulières. L'apprenant, en essayant de comprendre un échange plurilingue en fait immédiatement l'expérience : la compréhension requiert un temps et un engagement plus importants, ce qui peut entraîner une saturation de l'attention et un abandon. Il peut aussi être tenté de mettre en œuvre quelques stratégies d'évitement, comme par exemple ignorer les messages trop longs ou exprimés dans des langues plus distantes par rapport à son propre répertoire.</p> <p>Prendre conscience de ces difficultés potentielles aide les participants à ne pas se décourager et à affronter les moments d'impasse comme faisant partie d'un processus dynamique.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de faire quelques observations sur les effets entraînés par la complexité de l'interaction plurilingue : chute d'attention ou abandon de la part de certains participants, appels à l'aide de la part de ceux qui n'ont pas compris un message.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait reconnaître les moments de ralentissement et/ou d'interruption dans l'échange communicatif, dus à l'opacité linguistique. Il sait repérer les stratégies de remédiation mise en acte par les participants. Par exemple : demander de répéter, reformuler, interrompre l'interlocuteur pour exprimer ses doutes.</p> <p>Au Niveau III, les apprenants peuvent constater que certains malentendus interculturels bloquent le développement de la coopération. Ils sont capables de formuler des hypothèses d'interprétation de ces blocages. Par exemple : manque de références culturelles partagées, attitudes ethnocentriques, styles d'interaction différents. À ce niveau, les apprenants savent aussi repérer des stratégies de remédiation mises en œuvre par les participants.</p>

V.II Savoir participer à une interaction plurilingue

La participation à une interaction plurilingue peut se réaliser dans des contextes plus ou moins formalisés, des interactions spontanées dans la vie sociale aux projets institutionnels de formation à l'intercompréhension. Dans tous les cas il s'agit d'une communication dont

la dimension collaborative particulièrement exigeante implique non seulement un effort pour comprendre l'interlocuteur, mais aussi un effort pour se faire comprendre.

V.II.1 Savoir s'engager dans la dynamique d'une interaction en intercompréhension

Savoir construire un contrat de communication plurilingue	<p>S'engager dans une communication plurilingue implique d'accepter de se mettre en jeu dans une situation de communication spontanée (voyages, chats informels, réseaux sociaux) ou institutionnelle/professionnelle (programmes éducatifs, rencontres internationales, projets collaboratifs) même si l'on connaît peu ou pas la langue des interlocuteurs, en initiant un échange où chacun utilise la langue de son choix. Dans des contextes éducatifs ou professionnels il est souhaitable qu'un contrat de communication explicite soit établi collectivement.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait manifester sa volonté d'initier un échange en intercompréhension. Il sait mettre en œuvre les ressources à sa disposition (gestes, mimiques, images) pour instaurer la communication selon les exigences du contexte.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant participe activement au maintien du contrat de communication en incluant différentes formes d'interaction plurilingue : alternance codique, auto-traduction, recours momentané à une langue pont.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de veiller activement au respect collectif du contrat communicatif. Il peut aussi l'enrichir en stimulant l'inclusion des locuteurs de langues moins diffusées dans la communication internationale comme les langues régionales et les créoles.</p>
Savoir participer au développement d'un projet collaboratif en intercompréhension	<p>Participer à un projet collaboratif en modalité plurilingue s'avère particulièrement exigeant ; la motivation et l'effort de participation doivent être soutenus par une claire perception des objectifs sur lesquels s'engager et des tâches à réaliser. Les expérimentations ont démontré que l'insertion des échanges dans un dispositif soigneusement structuré fournit aux participants les étayages nécessaires pour soutenir leur engagement. La progression va dans le sens d'une prise d'autonomie dans la planification du projet, dans la réalisation de la tâche collective et dans la veille active face aux problèmes de compréhension et participation des interlocuteurs.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de comprendre globalement la tâche que le groupe se propose de réaliser (par exemple : organiser une fête, préparer un buffet, programmer une sortie). À ce niveau il est capable, non seulement de répondre aux sollicitations ponctuelles, mais aussi de manifester son intérêt pour les propositions des autres participants.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de suivre et alimenter les différentes phases du projet à réaliser. Dans un projet mené sur des plateformes, il est capable d'utiliser les ressources pour le travail collaboratif. De nombreux scénarios de formation à l'intercompréhension prévoient la réalisation collective de documents plurilingues. Le wiki, le pad ainsi que d'autres outils d'écriture collaborative s'avèrent particulièrement performants pour la mise en œuvre de ce type de tâches. Le site http://outils-reseaux.org/ offre de nombreuses pistes méthodologiques pour soutenir le travail collaboratif.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de collaborer à la définition des objectifs et à la planification des tâches. Il contribue activement à maintenir la qualité de la dimension relationnelle dans la collaboration au sein d'une communauté de pratiques, en modulant son expression en fonction de ses interlocuteurs et de leurs ressources.</p>

Savoir participer au maintien d'un degré de compréhension satisfaisant dans le groupe	<p>Même si s'engager dans l'intercompréhension suppose d'accepter de « ne pas toujours tout comprendre », il est souvent nécessaire d'insérer dans le déroulement des échanges des séquences d'étagage pour assurer un degré de compréhension satisfaisant de la part de tous les participants et éviter ainsi la désaffection.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait qu'il est utile de signaler qu'il a compris l'essentiel du message de ses interlocuteurs pour maintenir le contact. Il est aussi capable de communiquer qu'il n'a pas saisi un passage qui lui semble essentiel pour continuer à participer.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait faire part de ses problèmes de compréhension en mettant en évidence les éléments qui font obstacle à sa compréhension. Il sait solliciter un étagage linguistique : demander de répéter, préciser, clarifier, éventuellement traduire.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait contribuer à la prise en charge par le groupe d'un processus d'apprentissage réciproque. Par exemple, il sait qu'il est utile d'explicitier ce qu'il a compris, non seulement pour prévenir des problèmes de compréhension, mais aussi pour consolider la compétence linguistique des interlocuteurs grâce à la reformulation du même contenu dans une autre langue.</p>
Savoir recourir à la collaboration des interlocuteurs pour vérifier ses propres hypothèses d'interprétation du sens	<p>Demander aux autres de réagir à ses hypothèses permet de dénouer des incertitudes, mais aussi de développer une compétence métalinguistique et d'enclencher un processus d'apprentissage réciproque. Ces séquences méta-discursives font partie intégrante du discours plurilingue qui est jalonnée de séquences de sollicitation et de confirmation.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait demander confirmation de ce qu'il a compris : élément ponctuel ou sens global.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'explicitier ses hypothèses pour les soumettre aux autres. C'est au cours de ces échanges collaboratifs que chaque participant affine sa compréhension, par réajustements progressifs fondés sur l'étagage fourni par ses pairs.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant qui a un intérêt spécifique pour la dimension méta-linguistique, peut partager ses hypothèses sur des questions étymologiques, grammaticales ou socio-culturelles.</p>
Savoir répondre aux sollicitations des interlocuteurs relatives à leurs hypothèses d'interprétation du sens	<p>En situation plurilingue, pour assurer le développement de l'échange et la cohésion du groupe, il est indispensable de maintenir un haut degré d'attention et de vigilance face aux besoins et aux difficultés exprimés par les participants.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait prendre en charge une sollicitation ponctuelle pour essayer d'y répondre.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait prendre en compte les hypothèses d'interprétation des interlocuteurs et est en mesure de répondre aux sollicitations en utilisant diverses techniques : confirmation, remaniements, reformulations, association à d'autres mots, traduction.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait répondre aux demandes d'aide avec des stratégies ciblées et diversifiées : reformuler, répéter, préciser, clarifier, synthétiser, illustrer, éventuellement traduire, tout en préservant la face de l'autre et en valorisant son effort de compréhension.</p>
Savoir participer au développement thématique de l'échange langagier	<p>Au Niveau I, l'apprenant est capable de participer à un échange où chacun expose simplement son expérience ou une brève opinion, sur des thèmes courants : films préférés, sports, loisirs.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'insérer son intervention dans le fil de l'échange en tenant compte de ce qui a été dit précédemment et en contribuant ainsi au développement thématique.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de mobiliser quelques compétences d'étagage pour soutenir la progression thématique : s'adresser au groupe, reprendre et apprécier plusieurs propos, synthétiser pour avancer, inciter à intervenir, formuler des propositions.</p>

Savoir tenir compte dans l'interaction des aspects culturels de la communication plurilingue	<p>Il s'agit ici de mettre en œuvre au cours des interactions les compétences décrites aux points I.I.II (Développer des attitudes de disponibilité face à la diversité linguistique et culturelle) et II.III (Avoir des connaissances sur les liens entre les langues et les cultures).</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait enrichir le dialogue plurilingue sur les thématiques abordées dans l'échange, en apportant quelques informations socioculturelles sur son propre contexte, selon son point de vue personnel. Il manifeste sa curiosité pour les informations apportées par les autres.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant, confronté à l'hétérogénéité des styles communicatifs des échanges plurilingues, est capable d'y réagir avec une certaine flexibilité. Face à la diversité linguistico-culturelle, il sait tempérer ses réactions et expliciter l'influence de certaines normes culturelles dans sa propre expression et son positionnement.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de prendre en compte les différentes perspectives socio-culturelles au cours de l'interaction et de contribuer à la création d'une communauté de pratique plurilingue, comme nouvel espace culturel.</p>
--	--

V.II.II Savoir moduler son expression dans la langue de son choix pour faciliter l'interaction plurilingue (interproduction)

Savoir prendre en compte les répertoires linguistiques disponibles dans l'échange plurilingue	<p>Au Niveau I, l'apprenant sait manifester son intérêt pour les répertoires linguistiques des participants. Ce partage d'informations permet d'engager dès le début de l'échange une relation basée sur l'attention envers l'autre et l'apprentissage réciproque. Cela peut aussi faire émerger des langues-ponts auxquelles recourir en cas de nécessité.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de mobiliser ses connaissances sur les langues apparentées pour anticiper globalement les difficultés de compréhension de ses interlocuteurs vis-à-vis des langues qu'il utilise dans l'échange. Au cours de la négociation pour établir un contrat de communication plurilingue, l'apprenant manifeste sa disponibilité à faciliter la compréhension de ses propos. À ce niveau, il est conscient du fait que ses interventions constituent aussi un matériel d'apprentissage de sa propre langue pour les autres participants.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de déployer plus systématiquement une action d'étayage de sa production en fonction des répertoires de ses interlocuteurs. Il assure ainsi un rôle de médiateur de sa propre langue auprès de ses interlocuteurs.</p>
Savoir adapter la complexité lexicale à la situation de communication plurilingue	<p>Au Niveau I, l'apprenant sait que dans sa production il vaut mieux éviter, ou expliciter, le vocabulaire familier, les sigles, les abréviations, l'argot, le jargon, les expressions idiomatiques.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant privilégie les mots, expressions et registres les plus susceptibles d'être transparents comme le lexique international. Il sait que les mots d'origine savante et le lexique technique, souvent basés sur une racine gréco-latine, peuvent constituer un étayage à la compréhension.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable de mobiliser ses connaissances sur le vocabulaire pan-roman. Connaissant quelques éléments d'opacité de sa langue pour ses interlocuteurs, il est capable de recourir à des synonymes, à des tournures syntaxiques et expressions susceptibles d'être plus transparents. Par exemple, en français, on choisira le mot <i>rapidité</i> au lieu de <i>vitesse</i>, pour un public romanophone.</p>

Savoir inclure dans son discours des redondances et des explicitations pour faciliter la compréhension	<p>Au Niveau I, l'apprenant est conscient qu'il est nécessaire d'explicitier des éléments linguistiques souvent laissés en implicite dans une communication entre locuteurs d'une même langue. Il sait aussi introduire quelques éléments de redondance pour faciliter l'accès au sens. Par exemple, dans son expression, il veille à expliciter le sujet de la phrase et à privilégier des reprises nominales.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable de veiller à inclure dans ses interventions quelques définitions, explications, traductions, reformulations, paraphrases, synonymes, hyperonymes, antonymes, quand il pense que certaines expressions peuvent poser problème à ses interlocuteurs.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est capable d'accompagner son expression d'explicitations pour préciser son intention communicative. Par exemple, une question peut exprimer : un doute, une proposition, une requête d'information, une opinion. Il pense donc à expliciter son intention de communication.</p>
Savoir adapter la complexité syntaxique à la situation de communication plurilingue	<p>Dans la communication plurilingue, les interlocuteurs ont parfois tendance à simplifier excessivement la syntaxe et à produire des phrases grammaticalement incorrectes, pensant être ainsi plus 'compréhensibles'. Cependant, ce choix est peu respectueux vis-à-vis des interlocuteurs et n'est pas fructueux pour l'apprentissage réciproque.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant s'efforce de simplifier le niveau syntaxique de ses productions, sans pour autant recourir à un discours grammaticalement incorrect (par exemple sans employer l'infinitif au lieu des formes verbales conjuguées).</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant est capable d'utiliser des stratégies pour organiser le contenu de son message de façon plus claire et explicite, comme par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • utiliser des phrases brèves et privilégier la coordination syntaxique par rapport à la subordination ; • suivre l'ordre sujet-verbe-objet (S-V-O) en particulier à l'écrit ; cependant, à l'oral l'ordre thème-rhème semble faciliter aussi la saisie du sens ; • choisir de préférence les modes verbaux personnels à la voix active ; • éviter les constructions impersonnelles (comme par exemple <i>il existe des personnes qui...</i>) ; • expliciter le sens de certains verbes impersonnels très fréquents (<i>il y a, il faut</i>). <p>Au Niveau III, l'apprenant contribue activement à un processus d'apprentissage réciproque des éléments syntaxiques des langues présentes dans l'interaction. Par exemple, sachant que le pronom relatif <i>dont</i> est particulièrement opaque, le locuteur expert favorise l'apprentissage de ce pronom en faisant suivre son usage d'une explicitation rapide, qui n'interrompt pas le flux de la communication.</p>

Savoir adapter la complexité textuelle à la situation de communication plurilingue	<p>Les études sur la lisibilité et intelligibilité des textes ont produit des indicateurs prenant en compte la longueur des mots, des phrases et des textes. Or, en intercompréhension il a été démontré que les mots courts sont les moins transparents, la longueur des phrases et des textes sont par contre des facteurs de difficulté.</p> <p>D'autres critères d'organisation textuelle entrent aussi en jeu : densité informative, type de progression thématique, degré de cohérence et cohésion.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait limiter sa production à des textes courts et simples qui n'exigent pas trop d'inférences de la part des interlocuteurs. Il calibre la densité informative, en limitant la quantité d'information nouvelle dans chaque intervention. Il suit une progression thématique linéaire et assure la cohésion interphrastique par la reprise d'éléments lexicaux d'une phrase à l'autre.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait calibrer la longueur de ses interventions qui peuvent être relativement longues, à condition de veiller très attentivement à la structuration de son discours. Pour calibrer la densité informative, il sait tenir compte des éléments déjà partagés au cours de l'échange. Il privilégie une structuration textuelle suivant un ordre logique explicite pour l'argumentation et chronologique pour la narration.</p> <p>À l'écrit, il sait mettre en évidence l'organisation de son texte grâce à la présentation graphique : courts paragraphes, titres, intertitres, listes pointées. Si son intervention nécessite l'usage d'articulateurs – mots indispensables mais souvent opaques (cf. III.II.V) – il veille à utiliser les plus fréquents et à en vérifier la compréhension de la part de ses interlocuteurs.</p> <p>À l'oral, l'apprenant sait exploiter les moyens offerts par la prosodie pour emphatiser les mots clés, les articulateurs, les transitions (cf. IV.I.III).</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant sait que les schémas rhétoriques ne sont pas universellement partagés et que les styles communicatifs relèvent d'usages culturels mais aussi de choix individuels. Lors d'un travail collaboratif, il est ouvert à des modalités d'organisation textuelles différentes des usages auxquels il est habitué (cf. III.I.II).</p>
--	--

Savoir utiliser les éléments paratextuels et non verbaux ainsi que les ressources digitales pour faciliter l'accès au sens du message	<p>Pour faciliter l'intercompréhension, les interlocuteurs peuvent recourir aux ressources offertes par l'environnement de l'échange, qu'il soit en présence ou à distance. Dans la communication médiée par ordinateur, les ressources technologiques permettent aussi d'étayer sa production.</p> <p>Au Niveau I, à l'oral, en face à face ou en vidéo-conférence, l'apprenant sait accompagner spontanément son discours de gestes expressifs et mimiques, et recourir à des documents iconiques d'appui (cartes, photos, dessins, schémas). En présentiel, grâce au partage du contexte spatio-temporel, l'apprenant sait exploiter les ressources de l'environnement : pointer sur un objet, un panneau, un signal, indiquer une direction. Le site http://www.eu-intercomprehension.eu/ propose des activités pour illustrer ces pratiques.</p> <p>À l'écrit, l'apprenant sait utiliser la ponctuation et les signes typographiques dans une fonction expressive : points d'exclamation, majuscules, caractères gras, soulignés. Dans la communication médiée par ordinateur, il sait accompagner son discours d'images, vidéos, émoticônes.</p> <p>Au Niveau II, à l'oral il sait utiliser à bon escient les différentes fonctions des gestes dont il accompagne son discours en face à face, en présence ou à distance. Il sait que certains gestes quasi-linguistiques ont une valeur culturelle non universellement partagée et qui peuvent donc devenir objets d'explicitation et de découverte. Il sait emphatiser les mimiques et les gestes référentiels qui aident la réception du discours : gestes iconiques, illustratifs, déictiques.</p> <p>À l'écrit, l'apprenant est capable d'exploiter de façon pertinente les ressources typographiques pour souligner la structure de textes plus longs : titres, sous-titres, paragraphes, listes pointées.</p> <p>Dans les environnements numériques, par exemple lors d'une vidéo-conférence, il sait utiliser quelques instruments qui peuvent soutenir la compréhension, comme l'intégration d'un clavardage parallèlement à l'interaction orale. Il est aussi capable de sélectionner des images en tenant compte de leur degré de redondance et cohérence par rapport au message verbal. Le cadre de référence <i>Digital Competence for citizens</i> (http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf) propose une progression pour l'acquisition des compétences digitales.</p> <p>Au Niveau III, dans une conversation plurilingue en face à face, en présence ou à distance, l'apprenant sait utiliser des gestes synchronisateurs pour faciliter la prise de parole de la part des interlocuteurs.</p> <p>Dans les environnements numériques, il sait exploiter les ressources multimédias pour introduire des aides et redondances : inclure un clavardage où il est possible de fournir, parallèlement à l'échange oral, la transcription ou l'explicitation d'un mot ; proposer un diaporama ou un document écrit ; activer un partage d'écran pour visualiser collectivement tout document d'appui.</p> <p>Le cadre de référence <i>Digital Competence for citizens</i> (http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf) propose une progression pour l'acquisition des compétences digitales.</p>
Savoir adapter sa production orale à l'interlocuteur	<p>La compréhension orale présente des difficultés spécifiques qui requièrent une attention particulière.</p> <p>Au Niveau I, l'apprenant sait qu'il doit contrôler son élocution. Il veille à utiliser un volume approprié et à ralentir le débit pour mieux articuler les syllabes.</p> <p>Au Niveau II, l'apprenant sait accentuer la segmentation du flux de parole pour permettre à l'interlocuteur de repérer plus facilement les mots et les groupes phrasiques. Il emphatise la prosodie et la courbe intonative ainsi que les mots-clés.</p> <p>Au Niveau III, l'apprenant est attentif à certains phénomènes spécifiques de la prononciation de sa propre langue, comme par exemple pour le français la liaison ou les lettres non prononcées en fin de mot, et il introduit volontairement des aides à la compréhension. Par exemple, il fait suivre l'expression <i>les achats</i> d'une brève explicitation comme <i>les choses que tu achètes</i>, où les deux difficultés de la liaison et de la consonne finale non prononcée sont résolues.</p>

Savoir adapter la portée culturelle de son discours à la situation de communication plurilingue

La thématisation d'éléments culturels est souvent très motivante dans les échanges plurilingues, cependant pour permettre aux interlocuteurs de les interpréter, il est nécessaire de mettre en œuvre des compétences spécifiques.

Au **Niveau I**, l'apprenant sait que la culture joue un rôle dans la communication plurilingue et requiert une attention spécifique. Il sait qu'il faut manier avec précaution l'humour et l'ironie qui sont en général culturellement très marqués et qui véhiculent un implicite difficile à interpréter. Pour se faire comprendre il sait recourir à des références relatives à un univers culturel plus largement partagé. Sans tomber dans le stéréotype, il ne craint pas de faire appel à des emblèmes culturels très connus pour créer un premier terrain d'échange.

Au **Niveau II**, l'apprenant sait inclure dans l'échange des terrains fertiles pour la communication interculturelle. Par exemple il peut proposer des documents illustrant des particularités culturelles de son environnement, aisément interprétables ; introduire des expressions idiomatiques en veillant à les expliciter ; décrire des usages et rituels linguistico-culturels de la communication courante ou d'un milieu socio-professionnel spécifique commun aux participants de l'échange.

Au **Niveau III**, l'apprenant est capable de moduler la charge culturelle de ses productions en fonction des répertoires linguistico-culturels des participants et il sait adopter une posture de médiateur dans les interactions du groupe.

Dans l'échange plurilingue, l'emploi de variantes linguistico-culturelles est légitime et source de richesse lexico-culturelle, qu'il faut toutefois traiter explicitement. L'apprenant sait qu'il est opportun de signaler quand il fait usage de formes marquées, afin que ses interlocuteurs choisissent en connaissance de cause comment traiter ces éléments linguistiques : se limiter à les comprendre, les apprendre, les réutiliser.

Bibliographie

- Anquetil, Mathilde ; De Carlo, Maddalena (2011). « L'intercompréhension : quels fondements disciplinaires pour un champ didactique transnational en développement ». Takahashi Nozomi ; Kim Jin-Ok ; Iwasaki Noriko (éds), *Appropriation et transmission des langues et des cultures du monde = Actes du Séminaire Doctoral International INALCO/PLIDAM*. URL <https://www.soas.ac.uk/clp/doctoral-seminar/> (2019-11-15).
- Anquetil, Mathilde, De Carlo, Maddalena (2011). « L'intercompréhension da pratica sociale a oggetto della didattica ». De Carlo, Maddalena (a cura di), *Intercompréhension e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio : Wizarts, 27-97. Lingue sempre meno straniere.
- Balboni, Paolo (2009). « Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza ». Jamet 2009, 197-203.
- Baqué, Lorraine ; Le Besnerais, Martine ; Martin, Eric (2007). « Le traitement de l'intercompréhension orale sur Galanet ». Capucho, Filomena ; Martins, Adriana ; Degache, Christian ; Tost, Manuel (éds), *Dialogos em Intercompreensão*. Lisboa : Universidade Católica Editora, 431-46.
- Baqué, Lorraine ; Le Besnerais, Martine ; Masperi, Monica (2003). « Entraînement à la compréhension orale des langues romanes : quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique ». *LIDIL, Intercompréhension en langues romanes*, 28, 137-52.
- Beacco, Jean-Claude (2013). « L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation ». *Pratiques*, 157-8, mis en ligne le 18 décembre 2017. URL <http://journals.openedition.org/pratiques/3838> (2019-11-15).
- Bégin, Christian (2008). « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié ». *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.
- Blanche-Benveniste Claire (2009). « Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres ». Jamet 2009, 19-32.
- Blanche-Benveniste Claire, Jeanjean Colette (1987). *Le français parlé*. Paris : Didier.
- Bogaards, Paul (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier/Didier.
- Bonvino Elisabetta, Caddeo Sandrine, Serra, EulaiaVigilanes, Pippa, Salvador (2011). *EuRom5*. Milano : Hoepli.
- Branca-Rosoff, Sonia (1996). « Les imaginaires des langues ». Boyer Henry (éd.), *Sociolinguistique, Territoire et objets*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 77-114.
- Caddeo, Sandrine ; Jamet, Marie-Christine (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues* Paris : Hachette.
- Cadre European Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer (2001). Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques.

Cette bibliographie n'est pas exhaustive, elle contient uniquement les ouvrages auxquels nous avons fait référence au cours de l'élaboration du texte.

- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR). Volume complémentaire. (2018). Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques.
- Campodonico, Nathalie ; Janin, Pierre (2015). « Construire une progression pour l'intercompréhension ». Degache, Christian ; Garbariano, Sandra (éds), *Intercompréhension en réseau : scénarios, médiation, évaluations*. Lyon : CRTT, Université de Lyon, 323-31.
- Candelier, Michel (éd.) (2007). *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz : CELV- Conseil de l'Europe. URL https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007E_20080302_FINAL.pdf (2019-11-15).
- Candelier, Michel ; De Pietro, Jean-François (2008). « Éveil aux langues et argumentations curriculaires : choix européens et fondements empiriques ». Audigier, François ; Tutiaux-Guillon, Nicole (éds), *Compétences et contenus – Les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck Université, 147-62.
- Canepari Luciano (2009). « Trasparenza e opacità fonica : per una comparazione fra lingue romanze ». Jamet 2009, 33-48.
- Capucho, Filomena (2011). « Intercomprensione fra lingue appartenenti a diverse famiglie linguistiche ». De Carlo, Maddalena (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio : Wizarts editore, 223-41. Lingue sempre meno straniere.
- Capucho, Filomena (2014). « Intermar ou les nouveaux défis de l'Intercompréhension ». Davał, René ; Hilgert, Emilia ; Nicklas, Thomas ; Thomières, Daniel (éds), *Sens, formes, langage. Contributions en l'honneur de Pierre Frath*. Reims : Editions Epure, 345-58.
- Carrasco Perea Encarnacion ; De Carlo, Maddalena (2016). « Evaluer en Intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue ». Bonvino, Elisabetta ; Jamet, Marie-Christine (a cura di), *Intercomprensione : lingue, processi e percorsi*. Venezia : Edizioni Ca' Foscari, 183-204. DOI <http://doi.org/10.14277/6969-134-8/SAIL-9-8>. SAIL 9.
- Carullo, Ana María ; Marchiaro, Silvana et al. (2007). *Intercomprensión en Lenguas Romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe. Módulo2: Hacia el reconocimiento de los esquemas de organización textual*. Córdoba : Ediciones del Copista.
- Carullo, Ana María ; Torre, María Luisa et al. (2007). *Intercomprensión en Lenguas Romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe. Módulo 1: De Similitudes y Diferencias*. Córdoba : Ediciones del Copista.
- Charaudeau, Patrick (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hatte.
- Cortés Velásquez, Diego (2015). *L'intercomprensione orale : ricerca e proposte didattiche*. Firenze : Le Lettere.
- Coste, Daniel (2002). « Compétence à communiquer et compétence plurilingue ». *Notions en Questions*, 6, 115-23.
- Dabène, Louise (1996). « Pour une contrastivité 'revisitée' ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 393-400.
- Evenou, Gäid (2015). *Références 2015: l'intercompréhension*. Paris : DGLFLF.
- Fitzsimons, Gráinne M. ; Bargh, John A. (2004). « Automatic Self-Regulation ». Baumeister, Roy F. ; Vohs, Kathleen D. (eds), *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory, and Applications*. New York : Guilford Press, 151-70.

- Franchon, Claudine ; Strehler, René (2017). *Palavras em jogo*. Campinas : Pontes Editores.
- Galisson, Robert (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- Giacalone Ramat, Anna (a cura di) (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma : Carocci.
- GISCEL 1975. *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. Ferreri, Silvana ; Guerriero, Anna Rosa (a cura di) (1998). *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*. Firenze : La Nuova Italia. URL <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (2019-11-15).
- Hédiard, Marie (1997). « Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français : expériences menées auprès d'un public italo-phonie ». *LIDIL, Vers une métalangue sans frontière*, 14, 145-54.
- Jamet, Marie-Christine (2007). *À l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen : Gunter NarrVerlag.
- Jamet, Marie-Christine (a cura di) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia : Le Bricole.
- Lenz Peter ; Berthele, Rafael (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation, Etude Satellite 2, Guide pour Le Développement et la Mise en oeuvre de Curriculums pour une Education Plurilingue et Interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques.
- Meissner Franz-Josef ; Meissner, Claude ; Klein, Horst Günter ; Stegmann Tilbert Didac (2004). *EuroComRom-Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ ; avec une esquisse de la didactique de l'eurocompréhension*. Maastricht : Shaker Verlag, EuroCom, 6.
- Ollivier, Christian (2013). « Tensions épistémologiques en intercompréhension ». *Les Cahiers de l'Acedle*, 10(1), 5-27.
- Ollivier, Christian (2017). « L'interproduction : entre foreigner talk et spécifique en IC ». Degache, Christian ; Garbarino, Sandra (éds), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : L'intercompréhension*. Grenoble : UGA Editions, 337-52.
- Quintin, Jean-Jacques ; Depover, Christian ; Degache, Christian (2005). « Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet ». *HAL. Archives ouvertes.fr*. URL <https://tel.archives-ouvertes.fr/hal-00005727> (2019-11-15).
- Richer, Jean-Jacques (2011). « Les genres de discours : une autre approche possible de la sélection de contenus grammaticaux pour l'enseignement/apprentissage du F.L.E. ? ». *Linx*, 64-65, mis en ligne le 01 juillet 2014. DOI <https://www.doi.org/10.4000/linx.1396>.
- Vandergrift, Laurens (1998). « La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde ». *Revue Canadienne de linguistique appliquée (RCLA)*, 1(1-2), 83-105.

Formação de formadores e intercompreensão

Potencialidades investigativas de um referencial de formação (REFDIC)

Ana Isabel Andrade

Universidade de Aveiro, Portugal

Filomena Martins

Universidade de Aveiro, Portugal

Ana Sofia Pinho

Universidade de Aveiro, Portugal

Abstract Teacher education is a complex field, as it mobilises different knowledge domains, intervention contexts and multiple actors. The intervention in this field and the identification of the most adequate pathways to adopt, is perceived as difficult. With the purpose of providing support to tackle with such challenge, a teacher education framework for didactics of intercomprehension (REFDIC) was designed. In this chapter, we search to identify its research potential, based on the analysis of texts on the topic of intercomprehension in education processes written by school teachers in the context of pre- and in-service courses, which took place in Higher Education institutions in Portugal.

Keywords Professional knowledge. Teacher education. Intercomprehension. Training framework.

Resumo 1 Introdução. – 2 Formação de professores para a intercompreensão. – 3 O REDIC: um referencial de formação para a intercompreensão. – 4 Investigando com o REDIC: um estudo exploratório com base na literatura cinzenta. – 5 Conclusões.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2019-06-15
Accepted	2019-07-06
Published	2019-12-16

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Andrade, Ana I.; Martins, Filomena; Pinho, Ana S. (2019). "Formação de formadores e intercompreensão. Potencialidades investigativas de um referencial de formação". *EL.LE*, 8(1), monogr. no., 235-252.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/009

235

1 Introdução

No quadro de uma educação para a diversidade linguística e cultural, que não se desliga de uma educação para o plurilinguismo e para a interculturalidade, a intercompreensão (IC) tem vindo a constituir-se como um conceito central para o qual importa formar professores, levando-os a conceber e a desenvolver novas práticas educativas. Conceito incontornável numa didática do plurilinguismo, a IC traduz-se numa abordagem didática das línguas e das culturas que pretende preparar para o encontro com o outro e para a rentabilização dos repertórios linguístico-comunicativos dos sujeitos em situação de contacto de línguas e/ou de comunicação intercultural. Conceptual e didaticamente, a IC tem sido tratada sob pontos de vista diversos, ainda que complementares, refletidos em vários textos com origem em diferentes projetos (entre outros, Andrade et al. 2009; Meissner et al. 2011; Dabène, Degache, 1996; Pinho 2008; Santos 2007).

Face ao exposto, impunha-se, no quadro da formação de professores/formadores, encontrar respostas para questões como: O que devem saber os formadores e professores para educar para a IC? Que conteúdos trabalhar em programas de formação com vista à compreensão da noção? Como conceber e colocar em prática situações de formação para a IC? Que dimensões incluir no desenvolvimento do conhecimento profissional docente para que a abordagem da IC seja uma realidade? O que avaliar em processos de aprendizagem profissional neste âmbito?

Sendo a formação de professores um domínio complexo, que convoca diferentes áreas do conhecimento, diferentes contextos de atuação e múltiplos atores, a construção de um quadro de referência que permitisse orientar o trabalho de formação tornava-se um imperativo de modo a, por um lado, proporcionar uma base para a conceção e o desenvolvimento de percursos formativos, e, por outro lado, para a avaliação de programas, práticas de formação e percursos de aprendizagem profissional.

Com o propósito de responder aos reptos assinalados, foi desenvolvido, no quadro do projeto MIRIADI, o *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension pour la formation de formateurs* (REFDIC),¹ alvo de apresentação e discussão no presente texto, com particular incidência nas potencialidades deste referencial enquanto instrumento de investigação sobre processos de construção de co-

1 Documento elaborado no quadro do Lote 4 do projeto MIRIADI (*Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance*) (<http://www.miriadi.net>). Projeto n.º 531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2-KA2NW (financiado pela Comissão Europeia e coordenado por Sandra Gabarino, Universidade de Lyon II, França, que envolveu diferentes instituições europeias com trabalho reconhecido no domínio da IC).

nhecimento profissional em IC e, a partir dessa análise, refletir sobre práticas de formação de professores.

Para a sua apresentação, começamos por refletir sobre a noção de intercompreensão, situando-a no quadro da formação de professores, para, em seguida, apresentarmos o REF DIC, nas suas finalidades e dimensões. A discussão sobre as potencialidades deste referencial assenta num estudo exploratório desenvolvido em contexto de formação pós-graduada, inicial e/ou contínua, analisando um *corpus* de dissertações e relatórios de estágio, com incidência no discurso dos professores autores desses trabalhos. Visa-se identificar as potencialidades dos percursos de formação realizados e projetar caminhos formativos que permitam trabalhar a intercompreensão e, de forma global, educar para o plurilinguismo e a interculturalidade, utilizando para tal as categorias do REF DIC.

2 Formação de professores para a intercompreensão

Conceptualmente, a IC tem vindo a ganhar contornos vários, sinalizados por investigadores que procuram analisar as qualidades da noção, de modo a poderem operacionalizá-la em processos de educação e formação. Em contextos de ensino/aprendizagem, a IC con-substancia-se numa abordagem plural das línguas e das culturas (Candelier et al. 2012; Seré 2015) resultante de um reconhecimento e didactização de processos naturais no âmbito da comunicação exolingue (Capucho 2008), apresentando-se como uma abordagem holística, assente na transferência de saberes linguístico-comunicativos e, portanto, na recusa de uma visão segmentada da competência comunicativa dos sujeitos. Com a exploração didática da IC pretende-se educar para o ultrapassar de barreiras linguísticas, ensinando a estabelecer pontes entre línguas e culturas (Andrade, Pinho 2010; Doyé 2005; Escudé, Janin 2010; Melo, Santos 2007; Melo-Pfeifer, Araújo e Sá, Santos 2011; Ferrão Tavares, Ollivier 2010). Com efeito, como afirma Andrade (2003), a IC pode definir-se como uma abordagem que tenta transmitir uma visão positiva da diversidade linguística e cultural, levando os aprendentes a transferir o seu conhecimento linguístico-comunicativo, de forma a poderem desenvolver uma competência comunicativa, que se quer plurilingue.

Neste contexto, as portas de entrada da IC organizam-se, segundo Jamet e Spitâ (2010), em torno de três eixos: (i) um atributo do sujeito relacionado com uma esfera socio afetiva e volitiva (e.g. curiosidade e envolvimento com o Outro em outras formas de comunicação) e uma esfera metacognitiva, ligada a capacidades e estratégias de comparação e/ou contraste entre línguas (Andrade, Araújo e Sá 2008), resultantes da mobilização dos repertórios linguístico-comunicativos dos sujeitos e das possibilidades que as famílias de línguas oferecem

(Degache, Melo 2008); (ii) um processo e um produto dialógicos (Melo, Santos 2007); (iii) um valor político e uma finalidade educativa (Pinho 2008). A IC implica uma outra filosofia de formação de professores que encare a construção da comunicação plurilingue intercultural de outra forma, valorizando a compreensão do Outro e, consequentemente, a adaptação comunicacional (Seré 2015, 59).

Na sequência do que atrás foi dito, podemos assinalar duas abordagens da noção de IC, trabalhadas de forma isolada e/ou integrada: uma abordagem recetiva, concentrada em processos de compreensão na leitura e/ou na oralidade; e uma abordagem centrada na interação, muitas vezes desenvolvida com recurso a plataformas digitais. Se, por um lado, esta diversidade conceptual se torna uma riqueza do ponto de vista das potencialidades interventivas em contextos de educação e formação, por outro lado, complexifica os cenários e dispositivos didático-formativos, permitindo a organização da ação pedagógica em práticas alternativas de educação em línguas (Andrade, Pinho 2010; Andrade, Martins 2015; 2017).

Assim, tendo em conta os diferentes estudos sobre a construção de conhecimento profissional docente sobre a IC, desde o trabalho em torno das representações sobre as línguas, culturas e povos até à observação de práticas concretas de sala de aula (ver, por exemplo, Andrade, Pinho, Santos 2010; Pinho 2008), importava construir um referencial capaz de apoiar a conceção, o desenvolvimento e a avaliação de programas e práticas de formação inicial e/ou contínua de professores centrados sobre a IC e as abordagens plurais.

3 O REFIDIC: um referencial de formação para a intercompreensão

Tendo em conta o trabalho desenvolvido em torno do conceito de IC nos últimos anos, no quadro do projeto MIRIADI, cuja grande finalidade foi disponibilizar um portal para a formação em IC com predominância para o mundo das línguas românicas, construíram-se dois referenciais para o trabalho com a IC: um referencial para análise de situações de aprendizagem, o REFIC (*Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*); e um referencial para uma didática da IC, destinado a contextos de formação de educadores, professores e formadores, o REFIDIC (*Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension*). A construção deste referencial teve como finalidade disponibilizar um documento de apoio ao trabalho de formação para uma didática da IC, identificando conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários aos profissionais de educação que pretendam desenvolver uma educação plurilingue e intercultural (sobre referenciais na formação de professores, Mohamed, Valcke, De Wever 2017).

Na sequência do exposto, procurou-se, na construção do REFIDIC, sistematizar conhecimento já construído sobre a IC e a formação para as abordagens plurais, de modo a permitir a auto e a hétéro formação, isto é, de modo a possibilitar a construção de conhecimento profissional docente em IC. De modo mais concreto, pretendeu-se contribuir para a conceção, o desenvolvimento e a avaliação de percursos de formação para a IC, em presença e a distância; e para a avaliação de competências profissionais (conhecimentos, atitudes, valores e capacidades) necessárias à introdução da IC em situações de educação e/ou de formação. Assim, em ligação com o REFIC, o REFIDIC apresenta um conjunto de competências e descritores a considerar nos percursos de formação destinados à construção de conhecimento profissional sobre as abordagens plurais das línguas e das culturas, e mais concretamente da IC, em contextos educativos. O documento organiza-se em três dimensões: uma dimensão ético-política; uma dimensão linguístico-comunicativa; e uma dimensão pedagógico-didática. Estas dimensões, resultantes de trabalho realizado na formação inicial e/ou contínua de professores (por exemplo, Andrade, Moreira 2002; Martins 2008; Pinho 2008), são definidas e declinadas em competências e descritores, de modo a poderem ser compreendidas e atualizadas em programas de formação, esquematizando-se cada uma delas nas figuras a seguir apresentadas.

A *dimensão ético-política* [fig. 1] traduz-se na compreensão da IC como um valor e como prática a defender, atualizando modalidades de comunicação democrática num mundo caracterizado pela diversidade e a desigualdade. Esta dimensão frisa a importância da escuta da voz do outro, defendendo os direitos linguísticos e culturais dos sujeitos, combatendo preconceitos e estereótipos sobre as línguas, as culturas e os povos e defendendo a justiça linguístico-comunicativa e a paz. Com esta dimensão pretende-se reconhecer a importância do comprometimento e da participação do formando (professor ou futuro professor) na defesa da IC como uma via para valorizar a diversidade linguística e cultural e assegurar a democracia. Numa palavra, esta dimensão evidencia a pertinência do trabalho educativo em torno da IC para a criação de espaços de comunicação plurilingue e intercultural respeitadores, acolhedores e inclusivos.

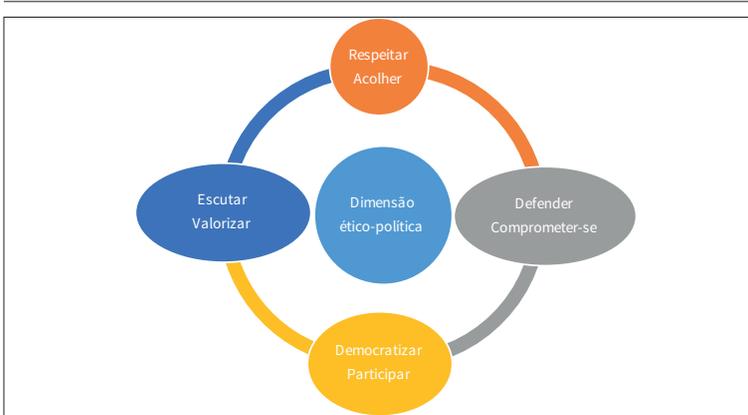


Figura 1 Dimensão ético-política

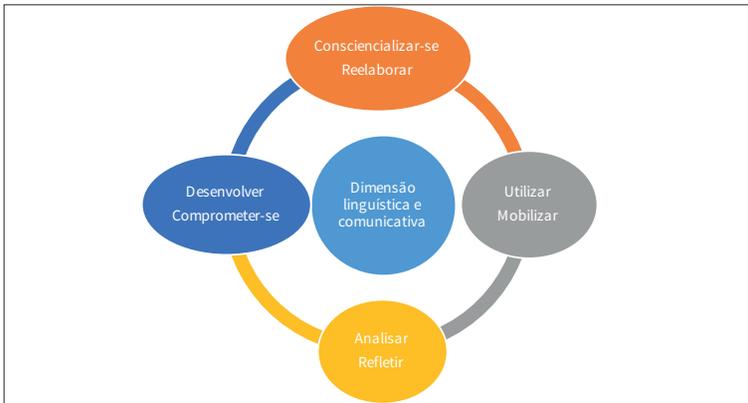


Figura 2 Dimensão linguístico-comunicativa

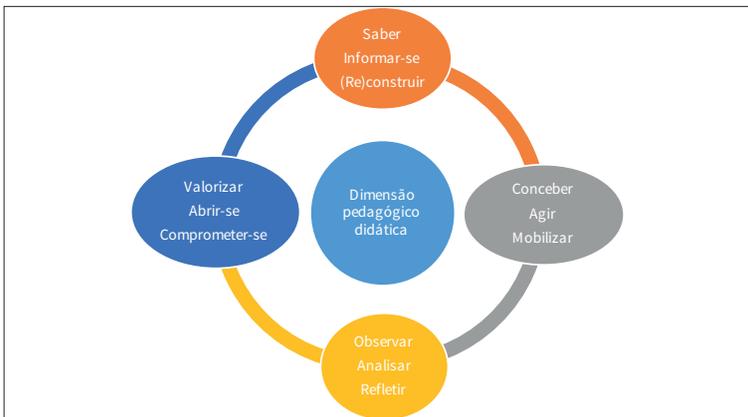


Figura 3 Dimensão pedagógico-didática

A *dimensão linguístico-comunicativa* [fig. 2] reporta-se ao desenvolvimento da competência de comunicação plurilingue e intercultural do sujeito em formação, encarando-o como alguém que se compromete com a aprendizagem de línguas e culturas e que utiliza a IC nesse processo que realiza ao longo da vida. Esta dimensão pretende evidenciar a importância de o formando analisar e refletir sobre situações de comunicação multilingue e intercultural, em presença e/ou a distância, situações a utilizar para a sua própria formação, tomando consciência das potencialidades e fragilidades da sua competência comunicativa. Pressupõe-se aqui que a auto e a hétero consciência dos seus limites e recursos comunicativos é uma base importante para o desenvolvimento profissional do sujeito em formação, realçando-se a importância de experimentar, ele próprio, situações de comunicação em que a IC seja utilizada, de modo a levar à compreensão da especificidade da aprendizagem plurilingue e intercultural. Esta dimensão implica que o sujeito se comprometa com a sua formação, reelaborando o seu repertório linguístico-comunicativo, mobilizando-o e refletindo sobre ele.

A *dimensão pedagógico-didática* [fig. 3], central no trabalho formativo para a construção de conhecimento profissional docente, inclui o conhecimento declarativo sobre as abordagens pedagógico-didáticas possíveis de educar para a IC, para o plurilinguismo e a interculturalidade, bem como o conhecimento processual que se traduz na conceção, organização, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que incluam este conceito.

Podemos dizer que esta dimensão integra o domínio da informação, da planificação, da execução didática, da avaliação e da reflexão sobre o trabalho educativo desenvolvido em torno da IC, em presença ou a distância. Com esta dimensão, pretende-se evidenciar a importância do domínio de conhecimentos em didática de línguas sobre as abordagens plurais, de modo a que o formando possa compreender os pressupostos teóricos que sustentam a conceção e o desenvolvimento de práticas de IC. Para tal, torna-se necessário saber pesquisar, selecionar, analisar, adaptar e construir recursos pedagógico-didáticos adequados aos sujeitos que aprendem. Nesse sentido, espera-se que o (futuro) professor seja capaz de estimular o raciocínio linguístico, promover atitudes positivas para com a diversidade e motivar para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural. Numa palavra, inclui-se nesta dimensão a capacidade de observação e avaliação do processo de formação, bem como a consciencialização da competência profissional, numa disponibilização para a reflexão sobre as teorias e práticas de educação em línguas, de modo a que o formando possa decidir em que aspetos tem de investir para se desenvolver profissionalmente.

Seguidamente, procuramos explorar as potencialidades do REF DIC na compreensão do discurso de professores (futuros e/ou em serviço) que estiveram envolvidos em programas de formação pós-graduada

que trataram as abordagens plurais das línguas e culturas e, mais concretamente, a IC. Por outras palavras, vejamos como o REFIDIC ajuda a caracterizar o conhecimento profissional construído e como podemos avaliar, de alguma forma, os programas que foram desenvolvidos.

4 Investigando com o REFIDIC: um estudo exploratório com base na literatura cinzenta

Como dissemos atrás, este texto enquadra-se num estudo cuja finalidade é refletir sobre programas e práticas de formação, a partir da análise de trabalhos finais de mestrado (relatórios e dissertações) sobre IC, produzidos em Portugal, e procurando responder à questão: Quais as potencialidades do REFIDIC para a reflexão sobre programas de formação para a IC, a partir da análise do conhecimento profissional manifestado no discurso dos formandos?

O *corpus* selecionado para esta análise foi identificado através de uma pesquisa² no RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto em Portugal), usando como termo de pesquisa ‘intercompreensão’. Foi obtido um total de 17 trabalhos de mestrado, defendidos entre 2010 e 2017 (cf. Anexo 1).

Estes trabalhos foram produzidos no contexto de programas de formação pós-graduada em torno de abordagens didáticas plurais das línguas e culturas, tendo sido no ano de 2013 que se registaram mais estudos nesta área, num total de 6 [fig. 4]. À exceção do estudo C1, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), todos os estudos pertencem à Universidade de Aveiro (UA), aparecendo 11 no contexto do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Todos os textos do *corpus* integram um projeto de intervenção pedagógico-didática, sendo que a maioria (11) se desenvolve com crianças em contexto de 1.º CEB (2 dos quais em aula de inglês, C12 e C16). As palavras-chave dos estudos associadas a IC podem organizar-se maioritariamente em torno de: competências (destacando-se a competência plurilingue, e outras como competência discursiva, competência de leitura, competência de compreensão oral e competência metalinguística); consciência linguística (consciência lexical, semântica, grafo fonológica); abordagens didáticas (didática do plurilinguismo, educação plurilingue, sensibilização à diversidade linguística); diversidade linguística, estatutos e relações intra/interlinguísticas (línguas românicas, língua materna, língua estrangeira); e currículo (interdisciplinaridade, educação para a cidadania e desenvolvimento).

² Pesquisa efetuada em <https://www.rcaap.pt/results.jsp> no dia 4 de novembro de 2018.

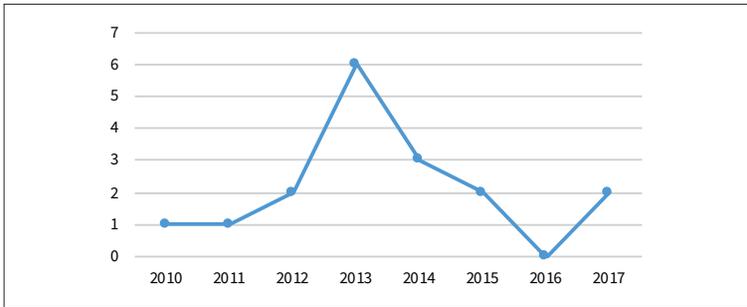


Figura 4 Distribuição temporal do corpus

A análise do *corpus* constitui-se como uma análise de tipo exploratório do discurso produzido pelos autores dos relatórios ou dissertações, análise que se realiza numa perspetiva hermenêutica (Cochran-Smith, Demers 2008; Andrade, Martins 2015, 240), tendo sido mobilizadas as três dimensões do REFDIC. Com o *corpus* selecionado, a respetiva análise de conteúdo (Bardin 2004) repousou sobre os resumos e as conclusões dos estudos, procurando compreender, a partir do discurso dos seus autores: Que dimensões são percebidas pelos professores em formação como necessárias ao ensino da IC? E ao desenvolvimento de uma competência comunicativa, de natureza plurilingue e intercultural? Que competências (saberes, capacidades, atitudes, valores) julgam os professores ter adquirido e/ou necessitam de adquirir para atuarem como formadores em IC?

Em termos gerais, podemos dizer que a identificação no corpus das diferentes dimensões do REFDIC nos permite compreender, de forma global, as aprendizagens profissionais realizadas pelos professores em formação nos programas em que a IC foi trabalhada. De modo mais concreto, podemos dizer que os formandos alteraram as suas representações sobre o ensino de línguas e culturas com a vivência de experiências pedagógico-didáticas em torno da IC, encarándo-as como «uma oportunidade para sabermos quem somos, as razões pelas quais fazemos o que fazemos e consciencializar-nos do lugar que ocupamos na sociedade [...] Definitivamente, o nosso posicionamento no que respeita ao ensino-aprendizagem de LE mudou» (C4, 108). Também com as experiências desenvolvidas os professores foram capazes de observar as práticas educativas que souberam desenvolver, refletindo sobre elas e compreendendo a importância de as melhorarem pela continuação da construção de conhecimento profissional sobre as abordagens plurais das línguas e das culturas. Globalmente, podemos afirmar que os programas de formação desenvolvidos contribuíram para a construção da identidade profissional dos professores, abrindo espaços para o tratamento da IC co-

mo finalidade educativa e como metodologia de ensino, muitas vezes compreendendo o isomorfismo entre os processos de educação linguística que proporcionam aos alunos e aqueles pelos quais sentem ter passado: «fomos construindo a nossa identidade e desenvolvendo-nos profissionalmente na área da educação» (C3, 110), o que permitiu «desocultar e refletir criticamente sobre o [meu/nosso] processo de aprendizagem e construção de uma identidade profissional» (C15, 116), como afirma o autor de um dos relatórios.

Em relação às aprendizagens referidas pelos professores em formação, podemos dizer que estas se centram essencialmente na *dimensão pedagógico-didática*, revelando os autores dos textos analisados que adquiriram saberes novos em relação a uma metodologia de educação linguística que sentem inovadora, porque permitiu conceber um projeto de intervenção adequado aos seus alunos, projeto que desenvolveram no terreno da prática pedagógica e integraram curricularmente, mobilizando saberes vários dos alunos, valorizando os seus repertórios e abrindo-os a outras línguas, culturas e saberes. Como escreve uma formanda, avaliando o seu trabalho: «por tudo o que ficou dito, a avaliação global da presente experiência de integração curricular da IC, relembra-nos, na senda da alegoria da caverna platónica, que ao libertarmo-nos de falsas crenças, descobrimos que ‘Sabemos muito mais do que julgamos, podemos muito mais do que imaginamos’» (C2, 118). Fica claro nas palavras dos sujeitos em formação que este é um trabalho inacabado, sobre o qual devem continuar a formar-se:

Esta postura foi a que procurámos possuir à medida que nos fomos apercebendo do que se devia e teria de se melhorar [...] Conseguimos perceber também que muitas vezes não existem respostas prontas para as questões que colocamos, [...] Este projeto foi assim importante para o desenvolvimento do nosso saber-fazer didático e da gestão da interação, pois consideramos ter integrado novos discursos pedagógicos que nos tornarão mais capazes de, em iniciativas futuras, mediar a construção do conhecimento dos alunos sobre as línguas, dando-lhes, na interação, indicações que os tornem mais reflexivos e autónomos nas suas aprendizagens linguísticas. Pensamos ainda que podemos desenvolver ainda mais esta dimensão ao envolvermo-nos em novos processos de investigação-ação. (C3, 109-11)

Com menor peso, mas claramente presente no discurso dos professores em formação, está a *dimensão ético-política* da IC, quando os formandos descobrem que esta consiste numa abordagem educativa mais respeitadora e mais capaz de contribuir para a transformação dos alunos, de si próprios e do mundo. Como escreve uma formanda, autora de um dos textos analisados neste corpus, «numa dimen-

são mais política, a IC é um veículo viável à promoção da diversidade linguística e cultural, fomentando o respeito por todas as línguas. Seguimos pela intercompreensão, porque nela julgamos encontrar abertura e resposta aos nossos anseios: de tornarmos mais humano o espaço de aula» (C1, 69-71), ou, num outro texto, «a IC pode ser entendida como uma finalidade educativa que, dada a sua natureza transformativa, irreversível, integradora, transfronteiriça e problemática, promove e é geradora de um conjunto vasto de aprendizagens que permitem ao educando melhor reconhecer e conviver com o Outro e o Mundo na sua alteridade» (C15, 120). Mas esta dimensão ético-política está também presente nas aprendizagens profissionais realizadas quando os formandos sentem que o tratamento da IC transporta potencialidades de desenvolvimento social que não foram suficientemente exploradas e que fica visível em excertos como o seguinte: «No que a este trabalho diz respeito, faltou-nos, claramente, perspetivar o espaço escolar enquanto microcosmo social» (C2, 118).

Em relação à *dimensão linguístico-comunicativa*, podemos dizer que, percecionada sobretudo na observação das aprendizagens realizadas pelos alunos que os professores em formação acompanharam, nem sempre é claramente referida como uma dimensão que os formandos sentiram desenvolver-se em si próprios. No entanto, ela surge nos textos do *corpus* analisado em excertos como:

Este estudo foi bastante importante e positivo para nós, uma vez que [...] nos proporcionou contactar com outras línguas, que conhecemos só de ouvir falar, como a língua romena ou a língua catalã, desenvolvendo nós próprias capacidades de compreensão leitora. Este facto tornou-se também positivo para os alunos, pois contactaram com línguas que não conheciam e que são da mesma família da LP [Língua Portuguesa]. (C8, 121)

De realçar igualmente o comprometimento revelado por alguns formandos ao perceberem a necessidade de investirem no desenvolvimento do seu próprio repertório linguístico-comunicativo: «Sabemos, no entanto, que temos ainda um percurso de aprendizagem a este nível a realizar, no âmbito do plano lexical e semântico e ao nível da diversidade linguística» (C17, 122).

Na sequência do exposto, pensamos que o REFDC nos permite identificar grandes áreas de formação que os professores sentem ter desenvolvido nos programas em que participaram, permitindo igualmente identificar as aprendizagens concretas que consideram ter realizado, o que nos remete para as potencialidades que encerra de descrição, análise e avaliação dos programas de formação.

5 Conclusões

A análise que efetuámos aos textos que compõem o *corpus* analisado permite-nos dizer, de um modo geral, que o REFDIC possibilita a identificação de aprendizagens profissionais realizadas ou a realizar sobre a IC e a compreender as fragilidades dos programas de formação. À semelhança de outros estudos, também aqui identificámos e analisámos o “sentido de competência profissional” expresso pelos professores em formação, sentido esse que usamos como indicador das aprendizagens permitidas e consciencializadas pelos formandos, assim como indicador daquelas que importa realizar no futuro. Como escrevem Mohamed, Valcke e De Wever: «Teacher competence frameworks can be powerful tools, especially if placed in an international perspective, to identify areas that need development, not only in student teachers, but in programmes teaching in general» (2017, 167).

Assim, o estudo realizado leva-nos a concluir que os programas de formação de que resultaram estes textos (dissertações ou relatórios de estágio) permitiram trabalhar a *dimensão pedagógico-didática* de forma clara e sistemática, tendo os formandos compreendido os pressupostos teóricos que fundamentam um trabalho em torno da IC em contextos educativos, assim como as atividades educativas que podem desenvolver no terreno da prática. Esta compreensão dá-se pela conceção, implementação e avaliação dos projetos de tipo investigação-ação que desenvolveram, tendo sido determinante para esta compreensão terem podido observar o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural dos seus alunos, aspeto que todos os textos abordam. Mas os textos analisados também permitem dizer que, embora em menor número (12 em 17 dissertações ou relatórios), os formandos consciencializam a *dimensão ético-política* do trabalho em torno da IC, percebendo que este trabalho faz a diferença no modo como a educação pode responder aos desafios de sociedades cada vez mais globalizadas (desafios de carácter linguístico e cultural, mas também social, pela inclusão de práticas de respeito e valorização pelo Outro). Igualmente podemos dizer que a *dimensão linguístico-comunicativa* do trabalho com a IC está presente nas aprendizagens realizadas pelos formandos, ainda que nem todos a tenham consciencializado (11 em 17). Neste aspeto, torna-se importante a consciência do isomorfismo que os professores em formação revelam de que o que acontece com os alunos também acontece com eles: abertura a novas línguas, vontade de aprender outras línguas e necessidade de comprometimento com o desenvolvimento do repertório linguístico-comunicativo ao longo da vida.

Por tudo o que foi exposto, julgamos poder dizer que os programas de formação frequentados pelos formandos, autores do *corpus* analisado, contemplam as três dimensões que o REFDIC propõe para uma formação em torno da IC. No entanto, as três dimensões não

são apreendidas da mesma forma, necessitando as dimensões ético-política e linguístico-comunicativa de ser trabalhadas de forma mais intencional e sistemática, isto se quisermos apostar numa formação que possa conferir à IC um carácter formativo e distintivo na construção de um conhecimento profissional mais amplo. O trabalho formativo em torno da IC, a par de uma conceção, experimentação e avaliação pedagógico-didática, não se pode desligar de processos de observação, consciencialização e expansão de repertórios profissionais que contemplem o pensar e o agir em educação em línguas em articulação com processos de reflexão sobre as identidades dos sujeitos e das comunidades e sobre as relações de poder que as línguas representam.

Tal como esperamos dos professores em formação comprometimento com um futuro educativo mais marcado pela IC, também esperamos formadores e programas de formação mais conscientes das diferentes dimensões desta abordagem. Neste sentido, importa investigar de modo mais aprofundado e longitudinal os programas de formação, compreendendo melhor as aprendizagens profissionais que os formandos podem realizar. Para tal, o REFEDIC pode e deve ser usado na conceção, acompanhamento e avaliação de programas e de práticas de formação em IC, ajudando a compreender as dimensões que este tipo de formação deve contemplar.

Referências bibliográficas

- Andrade, Ana Isabel (2003). «Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas». Andrade, Ana Isabel; Sá, Cristina Manuela (eds), *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: Algumas reflexões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 13-30. Cadernos Didácticos.
- Andrade, Ana Isabel; Araújo e Sá, Maria Helena (2008). «Intercompréhension et formation des enseignants: parcours et possibilités de développement». Conti, Virginie; Grin, François (éds), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Georg Editeur, 277-98.
- Andrade, Ana Isabel; Bastos, Mónica; Martins, Filomena; Pinho, Ana Sofia (2009). «Dos projectos às práticas: cartografando desafios a uma formação para a intercompreensão». Araújo e Sá, Maria Helena; Hidalgo Downing, Raquel; S. Melo-Pfeifer, Sílvia; Séré, Arlette; Vela Delfa, Cristina (eds), *La intercompreensió en llengües romàniques: conceptes, pràctiques, formació. A intercompreensão en línguas românicas: Conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Galapro, 301-17.
- Andrade, Ana Isabel; Martins, Filomena (2015). «Em torno do conceito de intercompreensão: desafios e possibilidades na formação pós-graduada de professores». Mordente, Olga Alejandra; Ferroni, Roberta (orgs), *Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*. São Paulo: Humanitas, 231-57.

- Andrade, Ana Isabel; Martins, Filomena (2017). «Desafios e possibilidades na formação de professores – em torno da análise de relatórios de estágio». *Educar em Revista*, 63, 137-54.
- Andrade, Ana Isabel; Moreira, Gillian (coords) (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education. Intercompreensão na formação de professores de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, Ana Isabel; Pinho, Ana Sofia (2010). «Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão». Araújo e Sá, Maria Helena; Melo-Pfeifer, Sílvia (orgs), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 41-61.
- Andrade, Ana Isabel; Pinho, Ana Sofia; Martins, Filomena (2011). «Formar para a intercompreensão: micropolíticas curriculares». Pinho, Ana Sofia; Andrade, Ana Isabel (org.), *Intercompreensão e Didática de Línguas: histórias a partir de um projeto*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 57-77. Cadernos do LALE, Série Reflexões 4.
- Andrade, Ana Isabel; Pinho, Ana Sofia; Santos, Leonor (2010). «Trajectórias em torno da intercompreensão: possibilidades de formação para a autonomia». Doyé, Peter; Meissner, Franz Joseph (eds), *Lernerautonomie durch interkomprehension: Projekte und perspektiven / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives / Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension: Projects and Perspectives*. Tübingen: Gunter Narr, 173-92.
- Araújo e Sá, Maria Helena (2015). «'Il portughese è una língua molto bella'. Formação em intercompreensão em contexto de romanofonia». Mordente, Olga Alejandra; Ferroni, Roberta (orgs), *Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*. São Paulo: Humanitas, 151-85.
- Banks, James A. (2011). «Educating Citizens in Diverse Societies». *Intercultural Education*, 22(4), 243-51. DOI <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.617417>.
- Bardin, Laurence (2004). *Análise de conteúdo*. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. Trad. de: *L'Analyse de Contenu*. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.
- Candelier, Michel (coordinateur); Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lörincz, Ildikó; Meißner, Franz-Joseph; Noguero, Artur; Schröder-Sura, Anna (2012). *Le CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*. Graz; Strasbourg: CELV; Conseil de l'Europe. URL http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf (2019-09-26).
- Capucho, Filomena (2008). «L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 139-140, 238-50.
- Cochran-Smith, Marilyn; Demers, Ken (2008). «How Do We Know What We Know?». *Research and Teacher Education. Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*, 3, 1050-93.
- Dabène, Louise; Degache, Christian (1996). «Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine». Souchon, Marc (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères = Actes du Xè Colloque International: Acquisition d'une langue*

- étrangère: perspectives et recherches (Besançon, Septembre 1996). Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises, 373-83.
- Darling-Hammond, Linda; Bransford, John (Eds.). (2007). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and be Able to Do*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Degache, Christian; Melo, Sílvia (2008). «Introduction: un concept aux multiples facettes». *Langues modernes*, 1, 7-14.
- Doyé, Peter (2005). *L'intercompréhension. Étude de Référence. Guide pour l'Elaboration des Politiques Linguistiques Educatives en Europe. De la Diversité Linguistique à l'Education Plurilingue*. Strasbourg. Conseil de l'Europe.
- Escudé, Pierre; Janin, Pierre (2010). *L'Intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE international.
- Ferrão Tavares, Clara; Ollivier, Christian (2010). «O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições». *Revista. Redinter-Intercompreensão*, 1.
- Jamet, Marie-Christine (2015). «Ripensare l'approcio comunicativo alla luce dell'intercomprensione». Mordente, Olga Alejandra; Ferroni, Roberta (orgs.), *Novas tendências no ensino /aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*. São Paulo: Humanitas, 33-56.
- Jamet, Marie-Christine; Spitâ, Doina (2010). «Points de vue dur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur». *Revista. Redinter-Intercompreensão*, 1, 9-28.
- Lucas, Tamara; Villegas, Ana María (2013). «Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education». *Theory Into Practice*, 52(2), 98-109. DOI <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>.
- Martins, Filomena (2008). *Sensibilização à diversidade linguística - observação e formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico* [Tese de doutoramento]. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meissner, Franz-Joseph; Capucho, Filomena; Degache, Christian; Spitâ, Doina; Tost Planet, Manuel (2011). *Intercomprehension. Learning, Teaching, Research*. Tübingen: Narr Verlag.
- Melo, Sílvia; Santos, Leonor (2007). «Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept». Capucho, Filomena; Martins, Adriana; Degache, Christian; Tost Planet, Manuel (eds), *Diálogos em Intercompreensão* [editado em CD-Rom]. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Melo-Pfeifer, Sílvia; Araújo e Sá, Maria Helena; Santos, Leonor (2011). «As 'línguas que não sabemos que sabíamos' e outros mitos: um olhar sobre o percurso da Didáctica de Línguas a partir da intercompreensão». Pinho, Ana Sofia; Andrade, Ana Isabel (orgs), *Intercompreensão e didática de línguas: histórias a partir de um projeto*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 33-55. Cadernos do LALE – Série Reflexões 4.
- Mohamed, Zulaikha; Valcke, Martin; De Wever, Bram (2017). «Are They Ready to Teach? Student Teachers' Readiness for the Job with Reference to Teacher Competence Frameworks». *Journal of Education for Teaching*, 43(2), 151-70. DOI <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1257509>.
- Murray, Neil (2016). «Dealing with Diversity in Higher Education: Awareness Raising and a Linguistic Perspective on Teachers' Intercultural Competence». *International Journal for Academic Development*, 21(3), 166-77.
- Pinho, Ana Sofia (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas* [tese de doutoramento]. Aveiro: universidade de Aveiro.

- Santos, Leonor (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e didáctica do plurilinguismo* [tese de doutoramento]. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Seré, Arlette (2015). «Enseñanza de la intercomprensión plurilingüe». Mordente, Olga Alejandra; Ferroni, Roberta (orgs), *Novas tendências no ensino / aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*. São Paulo: Humanitas, 57-74.
- REFDIC = Andrade, Ana Isabel; Martins, Filomena; Pinho, Ana Sofia; De Carlo, Maddalena; Anquetil, Mathilde; Loureiro, Maria José (2015). «Référéntiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC)». De Carlo, Maddalena; Andrade, Ana Isabel; Anquetil, Mathilde; Carrasco Perea, Encarnación; Gilles, Fabrice; Hidalgo, Raquel; Jamet, Marie-Christine; Martin, Eric; Martins, Filomena; Pinho, Ana Sofia; Pishva, Yasmin; Vecchi, Silvia, *Prestation 4.2. Deux référentiels en didactique de l'intercompréhension*. URL <https://www.miriadi.net/refdic> (2019-09-20).
- REFIC = De Carlo, Maddalena; Anquetil, Mathilde; Vecchi, Silvia; Jamet, Marie-Christine; Martin, Eric; Carrasco Perea, Encarnación; Hidalgo, Raquel; Pishva, Yasmin; Gilles, Fabrice; Andrade, Ana Isabel (2015). «Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)». De Carlo, Maddalena; Andrade, Ana Isabel; Anquetil, Mathilde; Carrasco Perea, Encarnación; Gilles, Fabrice; Hidalgo, Raquel; Jamet, Marie-Christine; Martin, Eric; Martins, Filomena; Pinho, Ana Sofia; Pishva, Yasmin; Vecchi, Silvia, *Prestation 4.2. Deux référentiels en didactique de l'intercompréhension*. URL <https://www.miriadi.net> (2019-09-20).
- Tost Planet, Manuel (2015). «Les formations à l'intercompréhension en langues voisines à la recherche du paradigme idéal». Mordente, Olga Alejandra; Ferroni, Roberta (orgs), *Novas tendências no ensino / aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*. São Paulo: Humanitas, 75-94.

Anexo 1 - Corpus

- Disponível em: <https://www.rcaap.pt/results.jsp> (2018-11-04).
- C1 – Andrade, Raquel (2012). *A intercompreensão na aula de PLE*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (DIS), <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66400/2/28082.pdf>.
- C2 – Borges, Ana Margarida (2014). *A integração curricular da intercompreensão numa turma de ELE*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/14302>.
- C3 – Fernandes, Mariana (2013). *Intercompreensão, gestão do currículo e competência metalinguística*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/12639>.
- C4 – Ferreira, Fernanda (2014). *Espanhol língua estrangeira em intercompreensão: uma proposta de integração curricular*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/14656>.
- C5 – Gomes, Carolina (2015). *Intercompreensão na abordagem de conteúdos da área de Estudo do Meio*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/16788>.
- C6 – Gomes, Catarina Salomé (2013). *Intercompreensão e poesia no 1º CEB – os sons das línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/13178>.

- C7 – Lemos, Margarida (2011). A língua materna revisitada através de práticas de intercompreensão. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/8571>.
- C8 – Neto, Mariana (2012). *Línguas românicas e intercompreensão no 3º ano de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/10599>.
- C9 – Neves, Sara (2013). *A intercompreensão na promoção da cultura linguística no pré-escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/12408>.
- C10 – Paula, Joana (2015). *Intercompreensão em línguas românicas – uma abordagem do texto expositivo no 1º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/16774>.
- C11 – Ribeiro, Ana Catarina (2013). *Intercompreensão, plurilinguismo como valor e gestão do currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/13773>.
- C12 – Rocha, Sara (2017). *Intercompreensão e picturebooks: abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/22929>.
- C13 – Rosa, Cláudia (2013). *A intercompreensão e competência de compreensão oral no pré-escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/13987>.
- C14 – Santos, Márcia (2014). *As línguas na educação para o desenvolvimento sustentável no 1º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/14692>.
- C15 – Silva, Francisco (2017). *Intercompreensão e cidadania global nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/22830>.
- C16 – Valente, Isabel (2010). *Intercompreensão e sensibilização à diversidade linguística: um estudo numa turma de 1º ciclo*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/3619>.
- C17 – Vasconcelos, Ana Catarina (2013). *Intercompreensão e poesia: promoção da competência lexical e semântica*. Aveiro: Universidade de Aveiro. URL <http://hdl.handle.net/10773/12637>.

Un Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension REFDIC

Ana Isabel Andrade

Universidade de Aveiro, Portugal

Filomena Martins

Universidade de Aveiro, Portugal

Ana Sofia Pinho

Universidade de Lisboa, Portugal

Abstract This framework aims to contribute to the development of teacher educators in order to be able to integrate Intercomprehension in their educational activities in presence and online. This document is therefore an instrument for designing and putting into practice intercomprehension courses in contexts of teacher education and evaluation (including self-assessment) of professional competencies (knowledge, attitudes and skills) for the introduction of intercomprehension in situations of language contact and intercultural communication.

Keywords Intercomprehension. Teacher education. Educational activities. Competencies. Teaching activities.

Sommaire Introduction.– I Dimension éthique et politique. – II Dimension langagière et communicative. - III Dimension pédagogique et didactique.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2019-07-06
Accepted	2019-07-16
Published	2019-12-16

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Ana Isabel Andrade, A.I.; Martins, F.; Pinho, A.S. (2019). "Un Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension. REFDIC". *EL.LE*, 8(1), monogr. no., 253-264.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/010

253

Introduction

Ce référentiel veut contribuer à l'élaboration de formation de formateurs capables d'intégrer d'écriture collaborative dans le cadre de leurs activités éducatives en présence et en ligne. Ce document constitue donc un instrument pour concevoir et mettre en pratique des parcours de formation à l'intercompréhension et un instrument d'évaluation (y compris en auto-évaluation) de compétences professionnelles (connaissances, attitudes et capacités) nécessaires à l'introduction de l'intercompréhension dans les espaces de contact de langues et de communication interculturelle (situations de communication en présence et à distance).

L'intercompréhension constitue une possibilité de formation pour aider les enseignants à promouvoir une éducation linguistique démocratique et à ouvrir des espaces de communication entre des sujets appartenant à des communautés linguistiques et culturelles différentes, envisageant ainsi de nouvelles modalités d'être et de savoir être formateur en/de langues.

Cette finalité générale en terme de savoir être est concrétisée dans ce Référentiel par des descripteurs de compétences de savoirs ainsi que de savoir-faire qui permettent au formateur de s'engager dans l'élaboration et la mise en oeuvre de projets qualifiés. Ce choix correspond à une volonté de prendre en compte les dimensions éthique et politique dans une perspective pragmatique de l'intervention éducative.

En liaison avec le Référentiel de compétences de communication en intercompréhension (REFIC), ce Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC) se propose de répondre à des besoins sociaux en termes de formation à l'éducation plurilingue et interculturelle. Il s'agit de mettre à disposition des descripteurs de compétences pour concevoir des formations axées sur l'intercompréhension, afin d'aider les formateurs à la diffuser comme pratique communicative et éducative. Ainsi, de même que le REFIC, ce référentiel suit les principes suivants:

- transparence des enjeux formatifs ;
- clarté des objectifs, des contenus et des méthodologies de l'intercompréhension ;
- participation des acteurs éducatifs à la construction de parcours de formation axés sur l'intercompréhension.

Le document se structure autour de trois dimensions constitutives de la compétence professionnelle du formateur, qui se donne pour objectif d'éduquer au plurilinguisme par l'intercompréhension, dans une approche réflexive:

1. la dimension éthique et politique ;
2. la dimension langagière et communicative ;
3. la dimension pédagogique et didactique.

Chaque dimension est d'abord présentée dans ses objectifs généraux puis déclinée en descripteurs de compétences à leur tour illustrés par des textes explicatifs.

Ce référentiel offre des outils de formation professionnelle dans le cadre d'une approche éducative qui considère comme fondamentaux les processus suivants :

- l'acquisition de nouveaux savoirs, par des activités de recherche d'information ainsi que de réélaboration et co-construction de connaissances ;
- l'expérimentation sur le terrain, comprenant les phases de planification, mise en oeuvre et évaluation, afin d'intervenir dans les situations éducatives que l'on souhaite faire évoluer ;
- l'engagement, l'ouverture et la prise de responsabilité dans la promotion du plurilinguisme par la participation dans différents espaces et formats de communication.

La réflexion permanente sur les processus activés, les dispositifs mis en place et les résultats atteints par les sujets est un aspect fondamental dans la formation de formateurs: elle permet d'effectuer des bilans de parcours et d'envisager des perspectives pour une formation tout au long de la vie.

I Dimension éthique et politique

Cette dimension se traduit dans la capacité de comprendre l'intercompréhension comme modalité de participation démocratique dans un monde caractérisé par la diversité des langues et des cultures. Cette dimension implique l'engagement du formateur dans la promotion du dialogue interculturel ainsi que de la 'justice linguistique', en vue d'assurer la reconnaissance effective de l'égalité de valeur de toutes les langues et cultures. L'intercompréhension est ainsi envisagée au niveau macro-social, comme un enjeu politique et éthique et, au niveau micro-social, comme une opportunité d'éducation au plurilinguisme et à l'interculturalité.

I.1 S'engager pour le respect des droits linguistiques

Situer son intervention éducative dans la perspective d'une plus grande justice et équité linguistiques dans la communication

Le formateur en IC doit être capable d'analyser les situations éducatives pour identifier des espaces possibles de construction de parcours langagiers et didactiques qui favorisent la voix de tous les sujets grâce à la diversification des langues en circulation, ainsi que l'accès à l'information et à la communication comme exprimé dans la Déclaration Universelle des Droits Linguistiques de l'UNESCO (https://culturallrights.net/descargas/drets_culturals389.pdf).

Comprendre la pertinence de l'IC par rapport au respect des droits linguistiques et culturels	Le formateur reconnaît l'IC comme une voie pour assurer la démocratie linguistique dans certains contextes de communication par l'acceptation et la mise en valeur des langues et des cultures.
Combattre les préjugés et stéréotypes sur les langues qui sont autant d'obstacles à la reconnaissance concrète des droits linguistiques	Le formateur est prêt à s'engager pour travailler les préjugés diffusés sur la valeur, la beauté, la performativité des langues (ex. la capacité ou non de certaines langues à exprimer des concepts abstraits, leur richesse lexicale ; les associations de valeur liées à leur sonorité, à l'alphabet utilisé...). Pour ce faire il promeut le goût des langues en incluant par exemple les manifestations culturelles et esthétiques dans lesquelles toutes les langues trouvent expression.

I.II S'engager pour une éducation linguistique démocratique

S'engager dans des actions de promotion d'éducation plurilingue, tout en mettant en évidence le rôle du langage et des différentes langues dans la communication entre les sujets et les groupes	Le formateur en IC défend le plurilinguisme, car il sait que le langage verbal est déterminant dans le rapport au monde des groupes humains, dans la transmission de la culture et du savoir ; dans les situations de communication multimodale (orale, écrite et numérique) entre des sujets et des groupes avec des parcours et des biographies langagières différentes ; ainsi que dans l'accès aux opportunités de travail et de pleine insertion sociale (on peut consulter à ce propos dans le site de l'Unesco la page sur la diversité culturelle et linguistique: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185202).
Mettre en valeur les sujets comme médiateurs de leurs langues-cultures	Le formateur place les sujets au centre du processus d'enseignement/apprentissage et les aide à prendre conscience de la valeur de leur patrimoine linguistico-culturel. L'expression en langue maternelle ou dans la langue choisie par le sujet devient ainsi une ressource de découverte et d'apprentissage pour tous les participants à la formation en IC (consulter à ce propos dans le site de l'Unesco la page sur la valorisation de la langue maternelle https://fr.unesco.org/commemorations/motherlanguage/day). Ainsi, la communication en IC constitue un puissant moyen pour combattre les sentiments d'insécurité linguistique des locuteurs en légitimant leur expression quelle que soit la variété linguistique qu'ils entendent utiliser.
Inscrire l'IC dans le cadre d'une éducation linguistique globale et intégrée	Le formateur peut s'inspirer du concept d' <i>Educazione Linguistica Democratica</i> (consulter à ce propos l'étude de référence élaboré par Edvige Costanzo pour le Conseil de l'Europe et les Dix Thèses pour l'Education Linguistique Démocratique) pour insérer l'IC dans une éducation aux langues où les capacités verbales sont liées à la socialisation, à la conceptualisation et à l'expression symbolique. L'héritage linguistico-culturel du sujet constitue le point de départ pour une ouverture à la diversité (http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/ConstanzoFr.pdf ; http://www.giscel.it).

I.III Promouvoir le dialogue interculturel

Réfléchir sur les raisons et les finalités d'un travail interculturel autour de l'IC	Il s'agit de comprendre les finalités éducatives de l'IC, non seulement dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, mais aussi pour l'éducation interculturelle, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la paix, l'IC étant une voie qui permet de travailler dans et à travers la complexité contemporaine.
Participer activement dans des équipes multilingues, multiculturelles et multidisciplinaires en vue de la promotion du dialogue interculturel	Le travail dans des équipes de plus en plus diversifiées implique une capacité à construire du consensus négocié dans les espaces de dialogue interculturel. Ce travail exige la construction de passerelles entre les langues et les modes d'expression et de communication de sujets différents, c'est-à-dire une capacité à résoudre d'éventuels malentendus ou conflits, dans des pratiques d'entraide et de valorisation de tous et de chacun.
Identifier des domaines/thématiques qui permettent d'enclencher des réflexions qui interpellent les identités multiples des participants dans les situations de formation	L'IC peut se travailler à partir de multiples domaines (linguistique, social, culturel) et thématiques (migration ; mobilité réelle et virtuelle ; majorité et minorité linguistique ; langues et cultures dominantes/dominées ; répertoire langagier ; histoire des langues ; etc.) ce qui laisse aux acteurs éducatifs la possibilité de choisir leurs propres parcours et modes de communication, dans des thématiques interdisciplinaires. Le formateur veille à ce que circule une conception non essentialisante des identités culturelles.
Travailler à l'évolution des représentations et stéréotypes sur les langues et les cultures dans la communication interculturelle	Le formateur en IC tient compte du fait que les représentations (images, croyances) sur les langues, les cultures et leurs valeurs influencent la motivation à l'apprentissage, à la communication et à la collaboration tant au niveau individuel qu'au niveau des relations entre les groupes. Il travaille donc à faire évoluer de façon critique ces représentations vers une disponibilité majeure envers l'altérité.
Contribuer de façon éthique et déontologique à la création d'espaces de communication accueillants, à la participation pro-active et responsable, en favorisant une ambiance de sécurité communicative	Pour assurer le bien-être communicationnel, le formateur veille à maintenir une ambiance de sécurité participative. Il met en oeuvre des médiations entre les différents styles de travail qui peuvent être dus aux caractéristiques individuelles, aux différentes cultures éducatives et aux enjeux institutionnels de la formation dans les contextes de chacun.

II Dimension langagière et communicative

Cette dimension se rapporte au développement de la compétence de communication et d'apprentissage plurilingue et interculturelle du formateur.

On considère ici le formateur lui-même engagé dans l'apprentissage de langues-cultures en intercompréhension. L'objectif est de faire évoluer son propre répertoire linguistique et culturel et de développer sa capacité à gérer des situations de communication multilingues et interculturelles. Cette dimension prend en compte les représentations des langues et des cultures et inclut une dimension métacommunicative, à savoir la capacité d'analyser et de réfléchir sur les situations de communication multilingues et interculturelles, y compris les interactions à distance. On pourra aussi consulter le REFIC pour une description détaillée de ces compétences.

II.1 Développer son répertoire linguistico-culturel

Prendre conscience de son répertoire linguistique et communicatif et l'analyser	Il s'agit de réfléchir sur son répertoire de communication, tout en identifiant des points forts et faibles de sa compétence plurilingue et interculturelle car la conscience de ses limites et de ses ressources communicatives est une base importante de développement professionnel.
Mobiliser son répertoire langagier dans des situations de communication multilingue et interculturelle, notamment à travers les TICE	Le développement du répertoire langagier se fait dans des situations de communication multilingue et interculturelle et les TICE constituent une opportunité d'enrichissement linguistique par l'expérimentation de nouvelles situations de contact de langues.
Acquérir des connaissances sur les langues et les cultures, sur leurs caractéristiques spécifiques	La connaissance professionnelle des formateurs peut inclure une connaissance préalable sur une ou plusieurs langues-cultures, mais surtout la capacité de cultiver et stimuler le goût pour d'autres langues et d'autres apprentissages langagiers (cf. REFIC: II. Les langues et les cultures).
S'engager à faire évoluer son répertoire plurilingue et sa capacité de communication interculturelle	L'engagement à l'autoformation est un des aspects les plus importants du développement professionnel y compris l'engagement au développement linguistique et communicatif (cf. REFIC: III et IV La compréhension de l'écrit et de l'oral).
Analyser les représentations sur les langues et les cultures afin d'adopter des attitudes d'ouverture par rapport à la communication plurilingue et interculturelle	Les représentations sur les langues et les cultures influencent le rapport aux langues des sujets sociaux. Le formateur doit atteindre un niveau de conscience sur les enjeux de la diversité linguistique afin de pouvoir jouer un rôle de médiateur.

II.II Développer ses compétences d'apprentissage en intercompréhension

Utiliser les ressources d'information et de communication, y compris les ressources numériques, en vue du développement de ses compétences communicatives en IC	Le formateur s'engage à repérer les ressources disponibles (matériel, outils de référence) et les contextes d'apprentissage accessibles (plateformes digitales, cours en présentiel), (cf. REFIC: I. Le sujet plurilingue et l'apprentissage).
Réfléchir sur ses connaissances didactiques, pédagogiques et numériques en vue d'un travail en IC en présentiel, hybrides et à distance	Le formateur est invité à développer une certaine réflexion pour se connaître en tant que didacticien, acteur social, locuteur plurilingue et apprenant de langues. Il doit être conscient de ses possibilités et limites pour être capable de continuer à se développer du point de vue professionnel, tout en veillant à améliorer et approfondir ses connaissances, dans le but de mieux organiser et dynamiser les situations de formation autour de l'IC.
S'engager dans des formations linguistiques et en didactique des langues, notamment en IC et en éducation plurilingue	Les formateurs peuvent accéder à des formations sur l'IC car elles sont maintenant disponibles en présentiel et à distance, avec des indications pour l'autoévaluation (par exemple les sessions de formation sur des plateformes Galapro, Miriadi, ou les Cours en ligne ouverts et massifs, CLOM, comme ceux proposés par l'Organisation internationale de la Francophonie ou par l'Université de Grenoble).

II.III Développer ses compétences de communication en intercompréhension

Mobiliser des stratégies de communication dans de nouvelles situations d'interaction plurilingue	Le développement de la compétence plurilingue et interculturelle se fait par la compréhension du fonctionnement de la communication langagière. La mise en place de stratégies telles que reformulations, alternance codique, recours à l'aide des interlocuteurs, permet aux locuteurs d'intégrer dans les situations plurilingues (cf. REFIC: V. L'interaction plurilingue et interculturelle).
Développer les compétences de médiation dans des situations de communication plurilingue et pluriculturelle en IC	Le passage de rôle d'apprenant à formateur exige une maîtrise des processus de médiation et de médiation compte tenu de la variété des contextes communicatifs

III Dimension pédagogique et didactique

Cette dimension est centrale dans la compétence professionnelle du formateur, car elle inclut la connaissance déclarative sur les approches pédagogiques et didactiques et la connaissance procédurale qui concerne la capacité de mettre en œuvre des formations à l'intercompréhension. Cette dimension concerne tout ce qui relève du domaine de l'information, de la planification, de l'actualisation didactique, de l'évaluation et de la réflexion sur le travail développé autour de l'intercompréhension, y compris tout le travail réalisé à travers les TICE.

III.I S'approprier de savoirs sur l'intercompréhension dans le cadre des approches plurielles

Élargir ses connaissances professionnelles, y compris la mise en question de ses conceptions sur l'enseignement des langues-cultures	Le formateur en IC amplifie ses connaissances en didactique des langues sur les approches plurielles, notamment sur l'IC, pour pouvoir intégrer ces approches dans ses pratiques (on peut consulter dans ce but le CARAP, https://www.miriadi.net/ . Il s'engagera également à ouvrir le répertoire des langues cibles dans son programme éducatif.
Connaître les notions de profil linguistique et de compétence plurilingue et interculturelle	Le formateur en IC comprend les concepts-clés qui permettent un travail autour de la compétence plurilingue et interculturelle (voir à ce propos la Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle dans le site du Conseil de l'Europe).
Connaître les approches plurielles des langues-cultures, et plus spécifiquement l'approche de l'IC	Le formateur en IC doit avoir des connaissances déclaratives sur les approches plurielles, notamment sur l'IC (consulter le CARAP).
Connaître les présupposés théoriques, les principes didactiques et les résultats de la recherche en IC	Le développement d'actions de formation en IC doit se baser sur des connaissances solides des fondements théoriques issus de la recherche. Des bibliographies, des fiches de lectures et des travaux sont disponibles en ligne (des suggestions sont disponibles par exemple sur les sites de https://www.ua.pt/cidttff/lale/ ; https://www.miriadi.net/).

III.II Élaborer un projet d'intervention en intercompréhension

Analyser son contexte d'intervention afin de repérer un espace potentiel pour un projet didactique en IC	L'IC étant une approche émergente, le formateur est souvent amené à devoir créer un espace d'intervention. À cette fin il devra explorer son contexte pour trouver un appui à son projet d'éducation plurilingue (publics multiculturels, projets d'internationalisation, collaboration entre professeurs de langues, projets d'établissement...).
Chercher activement des partenaires et créer des situations d'échange et de collaboration	L'enseignant peut chercher des partenaires dans sa propre institution (enseignants d'autres langues et d'autres disciplines) et mettre en place un réseau international de partenaires pour des modalités de collaboration éducative à distance en IC et/ou interdisciplinaires ou dans un projet de mobilité internationale (on peut consulter les plateformes http://miriadi.net , https://lingalog.net/ , https://www.etwinning.net/it/pub/index.htm).
Concevoir des parcours de formation à l'IC en fonction des contextes de son public et de ses interlocuteurs ainsi que des dispositifs choisis (présentiel et/ou à distance)	Le formateur est capable de prendre en compte les situations langagières et éducatives afin d'identifier des besoins de formation, établir des finalités et des priorités d'intervention et négocier un projet éducatif en collaboration avec ses partenaires en mobilisant son répertoire pédagogique, didactique et communicatif. L'IC peut être aussi une entrée plurilingue aux contenus disciplinaires ou professionnels (consulter par exemple le site http://www.intermar.ax/). Il s'agit alors de planifier et développer des activités ou des projets éducatifs intégrés (langues-disciplines).

Organiser l'insertion curriculaire de l'IC dans son contexte d'intervention	Il s'agit d'organiser les temps, les espaces et les modalités de participation pour des modules de formation (par exemple définir le calendrier en tenant compte de l'emploi du temps disponible, s'assurer de la disponibilité d'une salle multimédia pour la communication à distance...).
Chercher, analyser et sélectionner des dispositifs et des matériels didactiques en IC, en présence et/ou à distance	Le formateur doit savoir chercher, sélectionner, analyser et calibrer des ressources didactiques pour actualiser l'IC dans des processus langagiers et d'apprentissage adéquats au développement du répertoire langagier des sujets en formation (le site https://www.miriadi.net/ présente un grand nombre de projets et de ressources utiles).

III.III Réaliser une intervention didactique en intercompréhension

Analyser la diversité des répertoires des sujets impliqués (linguistiques, culturels, stratégiques, numériques, le niveau de leurs compétences en IC, etc.), et leurs besoins d'apprentissage contextuels	La présence de répertoires linguistiques et culturels multiples exige du formateur une capacité d'analyse, de gestion et de valorisation de la diversité et de la complexité des styles d'apprentissage et de communication pour réguler les situations pédagogique-didactiques à partir des caractéristiques des sujets, de leurs attentes et de leurs besoins.
Gérer des situations d'interaction à distance en IC	Les situations d'interaction à distance en IC impliquent des compétences techniques, numériques et méthodologiques dans les différents environnements d'apprentissage et modalités de communication. Il est nécessaire de gérer la diversité des codes, des cultures et des outils ; de négocier et de réaliser des médiations entre les sujets ayant des perspectives diverses ; de coordonner les tâches et leur partage ; de stimuler la participation et la motivation ; de promouvoir le questionnement et la réflexion.
Mobiliser et développer les répertoires linguistico-communicatifs, cognitifs, affectifs et métacommunicatifs des apprenants	Le formateur en IC sait créer des situations éducatives qui prennent en compte des parcours et des répertoires divers, tout en veillant à la mobilisation et à l'expansion des connaissances, au développement des capacités et des attitudes impliquées dans les situations de communication plurilingues et interculturelles. Dans ce sens, le formateur doit être capable de stimuler le raisonnement et l'apprentissage linguistiques et de promouvoir des attitudes positives envers la diversité culturelle et linguistique, en veillant à entretenir la motivation.
Développer les compétences stratégiques des apprenants dans des situations de contact de langues	Le formateur devra faire réfléchir sur les processus et les stratégies d'accès au sens utilisés spontanément par les sujets, puis de les guider pour développer leur répertoire stratégique, leur autonomie dans l'organisation et le transfert de connaissances et de capacités (cf. REFDIC: Stratégies de compréhension écrites/orales et d'interaction).

Entretenir le goût des langues et la motivation à l'apprentissage en IC	Dans ses pratiques, le formateur en IC est capable de construire une vision positive de la diversité linguistique et culturelle, en particulier dans ses dimensions affective et esthétique (le plaisir de découvrir des sonorités nouvelles, des pratiques culturelles intéressantes...). Il fait émerger les compétences déjà acquises, valorise les découvertes et les résultats atteints, propose des supports riches ainsi que des situations d'échange impliquant les apprenants dans leur subjectivité.
---	--

III.IV Evaluer le parcours de formation et valoriser les résultats

Évaluer selon différentes modalités le travail didactique développé autour de l'IC	Le formateur en IC observe et évalue le processus de formation et les résultats du parcours. Selon les objectifs et les critères établis, il peut proposer différentes pratiques d'évaluation formative et sommative. L'évaluation peut porter sur les points suivants: connaissances linguistiques, compétences stratégiques, métalinguistiques et métacommunicatives en IC ; participation active dans la communication plurilingue et la réalisation des tâches collaboratives... On fera référence aux trois niveaux de compétences en IC (I-II-III) proposés dans le REFIC. Par ailleurs, l'auto-évaluation continue (ex. journal d'apprentissage) et la régulation entre pairs peuvent renforcer la conscience de l'apprenant vis-à-vis de son parcours d'apprentissage et des résultats atteints: il peut ainsi cerner ses difficultés et réorienter son travail.
Valoriser les résultats obtenus individuellement et les réalisations collectives	La valorisation des acquis intervient à divers niveaux du parcours : en cours d'apprentissage le formateur peut relever les performances, même partielles, des participants pour étayer leur confiance en soi. En fin de parcours, ces acquis pourront faire l'objet d'une attestation à insérer dans son portfolio de compétences (cf. P.E.L.) et son CV (cf. europass). On stimulera les apprenants à envisager les contextes sociaux où ils pourront utiliser ces nouvelles compétences. A un niveau institutionnel et social on pourra diffuser la démarche suivie en organisant des événements pour présenter les produits issus de la collaboration plurilingue et interculturelle.
Réfléchir sur ses pratiques de formation à l'IC, en présence et/ou en ligne.	Au-delà d'une prise de conscience sur sa compétence professionnelle, en termes de savoirs didactiques, pédagogiques et numériques, pour faire évoluer cette compétence, le formateur en IC doit se rendre disponible pour observer ses pratiques de formation, les analyser et évaluer pour décider ce qu'il faut faire afin d'améliorer son propre processus de développement professionnel et le processus de formation dont il est responsable.

Bibliographie

- Andrade, Ana Isabel ; Gonçalves, Lurdes ; Martins, Filomena ; Pinho, Ana Sofia (2012). « Développement professionnel: quelles articulations possibles entre formation initiale et formation continue dans un projet de formation à la didactique du plurilinguisme ? ». Causa, Mariella (éd.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues: enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck, 79-312.
- Andrade, Ana Isabel ; Pinho, Ana Sofia ; Martins, Filomena (2011). « Formar para a intercompreensão: micro-políticas curriculares ». Pinho, Ana Sofia ; Andrade, Ana Isabel (eds), *Intercompreensão e didática de línguas: histórias a partir de um projeto*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Cadernos do LALE. Série Reflexões, 9-32.
- Bazarra, Lourdes ; Casanova, Olga ; García Ugarte, Jerónimo (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tempos de cambio*. Madrid : Narcea, S.A. De Ediciones.
- Bernaus, Mercè ; Andrade, Ana Isabel ; Kervran, Martine ; Trujillo, Fernando (2007). *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues*. Strasbourg : Conseil de L'Europe.
- Costanzo, Edvige (2003). *L'Educazione Linguistica in Italia: Un'esperienza per l'Europa?* Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- De Carlo, Maddalena (a cura di) (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio: Wizarts editore.
- De Carlo, Maddalena (2009). « Riflettere sul proprio sviluppo professionale: gli strumenti della piattaforma Galapro ». Araújo e Sá, Maria Helena ; Melo-Pfeifer, Sílvia (eds), *Formação de Formadores para a Intercompreensão: princípios, práticas e reptos*. Aveiro: Oficina Digital, 151-64.
- De Carlo, Maddalena ; Lopriore, Lucilla (2007). « Approches réflexives dans la formation initiale des enseignants de langues: les laboratoires de biographies ». Kramsch, Claire ; Lévy, Danielle ; Zarate, Geneviève (éds), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des Archives Contemporaines, 93-7.
- Ferrari, Anusca ; Punie, Yves ; Brecko, Barbara N. (éds) (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: European Union.
- Jones, Elizabeth (2010). « Enhancing Professionalism Through a Professional Practice Portfolio ». *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 11(5), 593-605. DOI <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2010.516970>.
- Longuet, Frédérique ; Springer, Claude (2012). « Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université: une mission impossible ? ». Causa, Marielle (éd.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et fondements*. Bruxelles: De Boeck, 247-78.
- Martins, Filomena (2008). *Formação para a diversidade linguística um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico* [tese de doutoramento]. Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Perrenoud, Philippe (2000). *10 novas competências para ensinar convite à viagem*. Porto Alegre : Artmed.
- Perrenoud, Philippe (2002). *As competências para ensinar no século XXI a formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre : Artmed Editora.

- Pinho, Ana Sofia (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas* [tese de doutoramento]. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pishva, Yasmin ; Thamin, Nathalie (2011). « Pratiques de formation aux approches plurielles: approche réflexive et intercompréhension ». *Revista: REDINTER-Intercompreensão*, 2, 249-68.
- Rios, Terezinha (2003). *Comprender y enseñar. Por una docencia de la mejor calidad*. Barcelona : Graó.
- Tarpinian, Armen (éd.) (2007). *Donner toute sa chance à l'école. Treize transformations nécessaires et possibles...* Collectif école: changer de cap. Lyon : Chronique Sociale.

Rivista quadrimestrale

Centro di Ricerca sulla Didattica
delle Lingue, Dipartimento di Studi
Linguistici e Culturali Comparati,
Università Ca' Foscari Venezia



Università
Ca'Foscari
Venezia

