



Published on *miriadi* (<https://www.miriadi.net>)

[Accueil](#) > [Référentiels](#) > [REFIC](#) > Guide pour l'utilisation du REFIC

Guide pour l'utilisation du REFIC

- 1. [Pourquoi un référentiel de compétences en intercompréhension ?](#)
- 2. [Les principes organisateurs](#)
- 3. [Les dimensions prises en compte](#)
- 4. [Les objets d'évaluation](#)
- 5. [La progression des apprentissages](#)
- 6. [Trois niveaux de progression](#)
- 7. [Vingt fois sur le métier...](#)

 [Italiano](#) [1]

 [Español](#) [2]

 [Română](#) [3]

 [Català](#) [4]

 [English](#) [5]

Le **Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension**¹

(REFIC)² est à la fois un guide pour la programmation des formations et une base pour l'évaluation des compétences 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 afin de pouvoir lire, écouter ou interagir, chacun dans sa langue. Ce référentiel est complété par le *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.

Les deux documents s'adressent spécifiquement aux formateurs³ avec deux visées différentes. Les descripteurs du premier (REFIC) concernent les savoirs, les savoir-faire, ainsi que les attitudes et les stratégies les plus efficaces qu'un formateur⁴ en intercompréhension souhaite développer auprès de son public en formation, et qu'il doit lui-même acquérir au préalable. Le second (REFDIC) décline les savoirs, les savoir faire, ainsi que les attitudes et les stratégies nécessaires à un formateur pour promouvoir dans sa pratique professionnelle une didactique de l'intercompréhension.

Les objectifs spécifiques du *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC) sont de :

- définir des attitudes, des connaissances et des capacités en intercompréhension qui facilitent la communication plurilingue et interculturelle ;
- et par là, promouvoir l'insertion curriculaire de l'intercompréhension et sa diffusion comme pratique pédagogique et communicative.

Les deux ressources pédagogiques ont été conçues pour être consultées de façon simple et directe

par les formateurs, nous avons donc fait correspondre à chaque descripteur des exemples concrets, des suggestions pratiques, des sources d'information facilement consultables. On ne trouvera ici ni l'exhaustivité, ni le caractère systématique d'autres documents, comme par exemple le [Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues](#) [6] (CECR) ou le [Cadre de Référence pour les Approches Plurielles](#) [7] (CARAP), mais plutôt un guide pratique pour la programmation didactique. De même, la classification des descripteurs peut s'avérer moins rigoureuse que celle des deux documents cités ci-dessus car nous avons préféré concrétiser certains savoir-être par des descripteurs de compétences de savoirs et de savoir-faire qui devraient, à notre avis, permettre à l'apprenant de s'engager dans un processus d'apprentissage en intercompréhension.

Une première lecture du *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* pourrait amener à penser que les compétences et les connaissances visées ne s'adaptent qu'à un public d'adultes ou de grands adolescents, en raison de l'effort de réflexion métalinguistique et métacognitive impliqué. Nous voudrions rappeler qu'il existe de nombreux projets dans le cadre des approches plurielles, et spécifiquement en intercompréhension, qui proposent des activités tout à fait réalisables avec les enfants. L'approche de type éveil aux langues⁵ par exemple, largement expérimentée dans plusieurs pays⁶ est conçue pour développer à leur niveau chez de très jeunes apprenants :

- « des aptitudes d'observation et de raisonnement métalinguistique ;
- des savoir-faire utiles pour l'apprentissage des langues ;
- des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;
- des savoirs relatifs aux langues et à leur diversité » (Candelier et De Pietro, 2014 : 179).

Dans le cadre spécifique de l'intercompréhension nous pouvons citer des projets tels que *Euro-mania*⁷ et *Itinéraires romans*⁸, qui s'adressent spécifiquement à des publics scolaires d'un âge entre 8-9 et 11-13 ans.

En effet, tout enfant est capable de réfléchir sur son répertoire langagier et de repérer les langues présentes dans son environnement ; ou bien de reconnaître des mots très semblables dans sa langue maternelle et dans d'autres langues inconnues, qui ne seront pas nécessairement l'objet d'un apprentissage systématique : il suffit d'adapter à l'âge des apprenants les tâches à accomplir et les contenus présentés pour réussir à atteindre les objectifs visés.

Pourquoi un référentiel de compétences en intercompréhension ?

En 2006, la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe a élaboré un document⁹ pour rappeler les principales étapes dans l'évolution des politiques linguistiques et éducatives à l'intérieur de l'espace européen, au cours des 50 années précédentes. Le document soulignait le fait que dès la Convention Culturelle européenne de 1954 les signataires s'engageaient à promouvoir la diversité linguistique par l'apprentissage et l'enseignement de leurs langues respectives. A ce premier engagement, ont succédé 50 ans de politiques linguistiques du Conseil de l'Europe visant la promotion « du plurilinguisme, de la diversité linguistique, de la compréhension mutuelle, de la citoyenneté démocratique, de la cohésion sociale » (Conseil de l'Europe, 2006 : 4). Une des étapes fondamentales dans ce processus est représentée sans aucun doute par le lancement officiel du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) en 2001 à l'occasion de l'Année Européenne des Langues. La définition de compétence plurilingue qu'on y propose est devenue un point de repère pour tous les didacticiens qui œuvrent pour une éducation aux langues dans une perspective plurilingue et interculturelle. En particulier, la distinction entre multilinguisme et plurilinguisme a imposé un changement de paradigme dans l'enseignement des langues :

« On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, [...]. Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue a priori « inconnue », en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun » (CECR, 2001 : 11)¹⁰. Ces propos du CECR, évoquent quelques-uns des principes de la perspective intercompréhensive et constituent donc une source prestigieuse en soutien de sa diffusion, bien que « restent encore à régler et à traduire en actes toutes les conséquences d'un tel retournement de paradigme » (Id.). Dans ce sens, le *Portfolio Européen des Langues* (PEL) a été conçu comme un outil pour permettre aux apprenants de réfléchir sur leurs répertoires linguistique et culturel acquis en contextes formels et informels et pour leur donner une plus grande visibilité. De même, « le Cadre européen de référence fournit non seulement un barème pour l'évaluation de la compétence générale dans une langue donnée mais aussi une analyse de l'utilisation de la langue et des compétences langagières qui facilitera, pour les praticiens, la définition des objectifs et la description des niveaux atteints dans toutes les habiletés possibles, en fonction des besoins variés, des caractéristiques et des ressources des apprenants » (Id.). Cependant, en dépit des positions exposées dans le document, plusieurs spécialistes ont relevé l'absence de la notion de plurilinguisme dans les descripteurs (Delouis, 2008)¹¹. Quelques années plus tard, en 2007, ce vide a été comblé par le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles* (CARAP) qui a élaboré des descripteurs spécifiques définissant les savoirs, savoir faire et savoir être nécessaires à une communication plurilingue.

Comment se situe donc notre réflexion à l'intérieur du panorama brièvement esquissé ? Notre effort a été de concevoir des descripteurs ad hoc pour l'acquisition de compétences de communication en intercompréhension à partir du patrimoine de ce qui a été produit dans 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. Dans cette perspective donc les deux Référentiels conçus dans le cadre du projet MIRIADI, le *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC) et le *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC), s'adressent à tout formateur souhaitant élargir sa perspective didactique et programmer des enseignements cohérents avec une vision décloisonnée des disciplines.

Des enseignants experts ou novices, de langues (L1, L2, Lx...) langues de l'école, langues classiques) ou d'autres disciplines (histoire, géographie, mathématiques, sciences)¹⁴ pourront lire les descripteurs du Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension en amont du processus d'enseignement-apprentissage comme l'ensemble des paramètres à prendre en compte dans l'élaboration de leur programme d'enseignement. Cette utilisation peut s'accompagner d'une exploitation en aval, où chaque descripteur peut fonctionner comme point de repère pour l'évaluation des résultats atteints de la part des apprenants.

Les principes organisateurs

Domaines de compétences et objectifs d'apprentissage La didactique intercompréhensive, ainsi que les autres approches plurielles, se caractérisent par la pleine intégration 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, les descripteurs élaborés se penchent sur :

1. des stratégies métalinguistiques¹³ et métacognitives¹⁴ : elles sont au cœur des recherches expérimentales en IC, qui se proposent d'explicitier le fonctionnement d'une "grammaire de la compréhension", à savoir les règles qui régissent les mécanismes de compréhension. Les descripteurs se concentrent donc sur la capacité de prendre appui sur la ou les langue/s connues pour accéder à d'autres langues¹⁵, d'exploiter les ressemblances entre les langues appartenant à une même famille (et non)¹⁶, de recourir aux processus d'inférence, de découvrir de façon autonome 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, la plus accessible des activités communicatives en intercompréhension et la plus étudiée dans le cadre des recherches expérimentales. Il s'agit de développer des stratégies de réception dans le but de saisir le sens global des textes, en mobilisant surtout le processus d'inférence, en acceptant une compréhension approximative au départ et en exploitant similarités et régularités entre langues génétiquement apparentées. Une compréhension détaillée est progressivement développée à partir de ces présupposés méthodologiques. 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), c'est-à-dire comme capacité d'adapter sa propre production en première langue¹⁹ au destinataire alloglotte, y compris dans les contextes de communication médiée par ordinateur (CMO).
3. des connaissances linguistico-culturelles et une sensibilité interculturelle. La possibilité d'avoir des contacts avec des interlocuteurs de langues-cultures différentes (sans se limiter aux grandes langues de communication et d'enseignement) - mais aussi avec des textes écrits, oraux, audio-visuels produits dans le contexte social de diverses communautés linguistiques, permet une ouverture aux différences linguistiques/culturelles, la 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.

Les dimensions prises en compte

Les domaines de compétences décrits mettent en œuvre 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 dans une perspective monolingue et 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 métalangagier 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.

Le sujet en formation étant le protagoniste de son propre apprentissage, la première sphère à prendre en compte (Le sujet plurilingue et l'apprentissage) est celle qui concerne le développement de son répertoire linguistico-culturel, ainsi que des stratégies métacognitives relatives à la gestion, l'organisation et l'évaluation de son apprentissage. Il s'agit donc en premier lieu d'amener le sujet à prendre conscience que des connaissances même partielles, fragmentaires, dans des langues parfois peu légitimées socialement (langues minoritaires, dialectes) à des niveaux de compétence hétérogènes constituent un capital culturel et linguistique non négligeable. A partir de cette réflexion l'apprenant pourra par la suite regarder autour de lui pour découvrir et apprécier les ressources de son environnement, mettre en relation ses connaissances, convictions, croyances 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 mettre à disposition des apprenants des notions essentielles concernant les langues parlées dans le monde, leurs statuts, leur diffusion, leur évolution, leurs relations, leur fonctionnement, afin qu'ils prennent conscience des enjeux du plurilinguisme. C'est une dimension qui a acquis une certaine importance dans le cadre des approches plurielles, un domaine de la didactique des langues qui a abouti à la rédaction du CARAP. Selon Candelier et De Pietro « Les démarches de type éveil 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 » (2014 : 186).

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, mais en les complétant et précisant par des descripteurs portant sur des capacités spécifiques à l'approche intercompréhensive plurilingue.

Ainsi, d'abord sont présentés des descripteurs concernant des compétences générales, comme par exemple « savoir anticiper le sens en s'appuyant sur le contexte extra-textuel » pour faciliter la compréhension ou bien « savoir identifier les actes conversationnels » pour se familiariser à la dynamique interactive. 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 intercompréhensive. La situation spécifique de l'interaction plurilingue exige des compétences communicatives générales mais aussi plus particulièrement de disposer, par exemple, 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, le choix effectué par les auteurs a 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 entre les uns et les autres, nous avons décidé de répéter chaque fois que nous l'avons retenu nécessaire des concepts ou des démarches didactiques valables pour les deux variétés (écrit/oral), limitant au maximum les renvois à d'autres portions de texte. Le référentiel ne suit pas de façon systématique un ordre de progression, car de nombreux objectifs sont à mener en parallèle et la progression ne suit pas un ordre linéaire selon les sujets et les langues en présence, mais lorsque cela semblait opportun les descripteurs s'enchaînent dans un ordre progressif esquissant un parcours didactique avec des phases séquentielles.

Les objets d'évaluation

Les diverses définitions de l'intercompréhension, proposées par les spécialistes du domaine (Capucho 2010, Jamet 2010, Jamet-Spita, 2010, Ollivier, 2013), laissent toutes transparaître le contexte dans lequel l'approche a vu le jour et a été exploitée : il s'agit pour la plupart de projets européens ayant des objectifs spécifiques pour des publics choisis généralement en fonction du champ d'intervention des chercheurs. Des contraintes contextuelles ont également influencé les critères d'évaluation relatifs aux compétences à acquérir. En effet, si les objectifs d'une formation intercompréhensive pour des professionnels de l'entreprise (Cf. projet PREFIC-Cité des Métiers) ou de la Marine mercantile (Cf. projet INTERMAR), se concentrent sur des capacités et des compétences pragmatiques ; dans des contextes scolaires et universitaires, les facteurs d'ordre cognitif, métacognitif et éthique plus généraux sont davantage mis en évidence. L'évaluation des compétences en intercompréhension s'inscrit donc elle aussi dans la variété des approches. Cette variété loin d'en représenter une fragmentation incohérente, témoigne d'un effort de contextualisation constitutif de tout acte pédagogique. Le domaine didactique désormais constitué ressent pour sa part la nécessité de disposer d'une évaluation institutionnellement reconnue à un niveau supranational. Les objets de l'évaluation ainsi que les modalités choisies devront donc s'adapter aux différents publics, à ses besoins spécifiques et aux objectifs visés, le REFIC propose une base pour œuvrer dans ce sens.

Ainsi, une évaluation institutionnelle, nécessaire au processus souhaité de reconnaissance de l'intercompréhension, nécessite la définition de critères identifiés et partagés quant aux niveaux atteints dans les langues rencontrées dans les parcours d'apprentissage. Par ailleurs, les points de force de l'approche intercompréhensive résident dans le développement de compétences transversales : des capacités cognitives de transferts de connaissances, la comparaison interlinguistique, des compétences interculturelles ; ainsi que des critères qui valorisent le changement d'attitude de la part des apprenants vis-à-vis de leur propre processus d'apprentissage, des langues et de leurs locuteurs. Une évaluation certificative devra donc 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.

Le même souci devra concerner l'objet de l'évaluation : la compétence dans une ou plusieurs langues, y compris celle ou celles préalablement connue/s et/ou objet d'un apprentissage ciblé, mais aussi des savoirs et des savoir-faire transversaux comme par exemple ceux qui ont été envisagés par Lenz et Berthele (2010 : 6) :

- « communiquer oralement dans des contextes multilingues, par exemple, participer à un dialogue en plusieurs langues ; utiliser l'alternance codique et le mélange de codes comme des outils fonctionnels du point de vue de la communication et du contexte ;

- puiser dans de multiples sources dans différentes langues afin de réaliser des tâches de production ou d'interaction dans une langue dominante ;
- exploiter un profil de compétences langagières inégalement développées dans plusieurs langues [...] ;
- faire la médiation entre des langues, par exemple traduire et interpréter ; expliquer en termes simples en langue B le contenu d'un texte lu en langue C ;
- utiliser tout type de savoir acquis lors de l'apprentissage antérieur d'une langue afin de comprendre des textes dans des langues de même famille (intercompréhension, par exemple, entre les langues romanes, les langues slaves, les langues germaniques) ».

Le formateur choisira en fonction de ses objectifs et de son contexte d'intervention les contenus d'apprentissage à développer et à évaluer. Nous proposons des pistes au point III. 4. du REFIC : [Evaluer le parcours de formation et valoriser les résultats](#) [8].

La progression des apprentissages

Les recherches en intercompréhension (Jamet 2010 ; Capucho 2014 ; Campodonio, Janin, Ploquin, 2014 pour n'en citer que quelques-unes) 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 tant une difficulté majeure à affronter qu'une ressource à exploiter par la circulation interlinguistique qui se met en place.

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 première langue et toutes les autres langues connues, tout en nous appuyant aussi à tout 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.

Lors de ce processus certains éléments seront pour nous plus « transparents » que d'autres, c'est-à-dire reconnaissables de façon spontanée, d' par une inférence plus immédiate. La notion de transparence est en effet au cœur des démarches intercompéhensives, en particulier pour ce qui concerne le lexique, et cela pour différentes raisons. En premier lieu les mots constituent le premier accès à la langue en compréhension et en production ; cela est confirmé également par les recherches sur l'acquisition linguistique d'une langue seconde (RAL) en contexte spontané : l'analyse de l'interlangue de ces apprenants montre que la première stratégie dans l'accès à la nouvelle langue s'organise autour de mots-clé (key-word strategy) ; le lexique est la première ressource véritablement linguistique à laquelle l'apprenant fait appel, les autres étant surtout de nature pragmatique, gestuelle, prosodiques ou relationnelles. En effet, tout en ayant une connaissance très faible de la morphologie on pourra comprendre approximativement de quoi parle notre interlocuteur si nous comprenons (ou devinons) le sens du radical des mots qu'il utilise, si nous repérons leur champ lexical et thématique.

En intercompréhension aussi c'est sur le lexique que l'apprenant s'appuie davantage 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 sujet¹⁸ » (1996 : 397), 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 » (Bogaards 1994 : 166). Plus celles-ci ressemblent à des mots connus¹⁹ plus il sera facile de formuler des hypothèses sur leur sens. Si à cette proximité formelle correspond une proximité sémantique (c'est-à-dire si le mot possède un sens très proche au sens d'un mot très semblable pour sa forme), nous pouvons parler de transparence formelle et sémantique. Le rapport transparence-opacité est alors interprété comme un continuum où l'apprenant peut se confronter à différents degrés d'accessibilité (dont les redoutables faux-amis, là où à une forte correspondance formelle s'oppose une totale non correspondance sémantique, ne sont qu'un des cas de figure possibles, et non les plus fréquents).

Dans une didactique intercompréhensive, les mots - ou tout autre élément linguistique - perçus comme transparents par l'apprenant constituent donc le point de départ de tous les 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/ 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 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, il représente par contre une entrée dans les langues qui se construit autour de l'activité cognitive et métacognitive des apprenants, pour construire de façon collaborative une compréhension acceptable et acquérir des éléments qui leur permettront de procéder dans leurs apprentissages ultérieurs de façon autonome pour arriver à une compréhension plus satisfaisante et à une interaction plurilingue de plus en plus efficace.

C'est à la lumière de ces considérations qu'on peut comprendre comment une progression en intercompréhension interprète le rapport simple-complexe de façon tout à fait particulière car il s'y superpose le 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 romanophones²⁰ 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 ; du fait aussi 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 disponibles²¹ 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 cette perspective, les niveaux élaborés par les auteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) peuvent s'avérer peu opérationnels. Comme l'observe Capucho (2014 : 367) par exemple : « les descripteurs de réception (écrite ou orale) du CECR ne sont pas adaptés à des tâches d'IC. Si la progression en

réception, telle qu'elle est envisagée dans le CECR, va du simple au complexe, du niveau du mot ou de la phrase au niveau textuel, en IC il est fort possible de comprendre le sens global d'un texte complexe (surtout un texte de spécialité dans le même domaine que celui des apprenants) sans en saisir des détails ; il est possible aussi de ne pas comprendre un message simple, si celui-ci n'est pas encadré par de l'iconique ou du situationnel ».

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 analyse des items lexicaux reconnus.

Trois niveaux de progression

Dans notre approche intercompréhensive, nous avons envisagé trois domaines à l'intérieur desquels suivre une progression sur trois niveaux (voir tableau ci-dessous). Le premier domaine concerne le sujet apprenant et le degré croissant de son autonomie dans son processus d'apprentissage. Il s'agit en particulier de valoriser l'évolution de ses attitudes vis-à-vis de sa position d'apprenant, ses représentations concernant les modalités d'apprentissage dans une optique intercompréhensive, sa capacité de réflexion et d'auto-évaluation, ainsi que sa sensibilité interculturelle. Du point de vue des capacités cognitives on notera surtout les progrès dans les transferts de connaissance et la comparaison interlinguistique.

Le deuxième domaine se penche sur l'acquisition de compétences textuelles, en particulier sur les types et genres des textes et leur fonctionnement discursif. Le troisième enfin se concentre sur des savoirs et savoir faire plus spécifiquement linguistiques : syntaxe, lexique, 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 de document de l'enseignant) à une compréhension plus contrôlée qui fait appel à l'acquisition progressive de connaissances linguistiques et stratégiques. De même pour l'interaction, il s'agit d'abord de savoir observer comment se déploie une dynamique interactive pour en comprendre le fonctionnement et par la suite d'acquérir progressivement des compétences permettant de participer à une interaction plurilingue de façon efficace. Nous tenons à préciser que les contenus d'apprentissage proposés dans chaque domaine représentent plus un ensemble d'exemples pour suggérer le type de savoir et de savoir faire envisagés qu'un véritable programme.

Chacun des trois domaines se développe sur trois niveaux de progression : I. Sensibilisation, II. Entraînement, III. Perfectionnement. A l'intérieur de chaque niveau il sera possible d'envisager différents degrés 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 lui faire découvrir pratiquement 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 évidemment de disposer de ressources temporelles et de la mise en place de dispositifs éducatifs plus amples et structurés. Dans tous les cas il s'agira de procéder progressivement, en conjuguant engagement et attention, en multipliant les occasions de diffusion d'un nouveau mode de concevoir l'éducation en langues.

Le niveau III pourrait se placer en correspondance d'un niveau B2 du CECR en réception, car au-delà

de ce niveau les compétences possédées par l'apprenant/locuteur le placent d'emblée dans un usage pratique de ces compétences pour ses propres objectifs socio-professionnels, ou dans une démarche de perfectionnement d'une ou plusieurs langues cibles de son choix, ce qui relève d'une pratique commune à toute réception de textes, en langue maternelle ou dans des langues de moins en moins étrangères. 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 ponctuellement indiquées dans les explicitations des descripteurs mais voici quelques éléments de description des niveaux évoqués [dans une vue d'ensemble](#) [9] (visibles également [dans ce tableau](#) [10]).

Vingt fois sur le métier...

Un dernier mot sur l'historique des Référentiels et sur leur avenir. Les deux textes - le Référentiel de compétences de communication en intercompréhension (REFIC) et le Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC) - sont le fruit d'un travail collaboratif qui a été mené pendant trois ans au cours du projet MIRIADI : des débats, des confrontations, des relectures, des propositions de textes se sont succédé entre les membres du lot de travail chargé de l'élaboration, en présence et à distance. De plus, tout au long du projet, d'autres équipes et d'autres partenaires ont utilisés les Référentiels dans différents contextes d'enseignement et de formation, leurs considérations ont constitué à leur tour une occasion de réflexion et une raison pour de nouveaux changements. Stimulés par cette dynamique, nous avons constamment modifié les textes et les avons mis à jour sur la plateforme constituant l'espace de travail du projet. Ce processus n'est pas terminé, ni conçu pour l'être. En effet, c'est un véritable laboratoire en évolution continue que nous avons eu la volonté de mettre en place. Au fur et à mesure que les Référentiels seront ultérieurement analysés, commentés, expérimentés²⁴ par les utilisateurs, ils pourront être améliorés et enrichis grâce à la souplesse du support digital. Les versions actuelles des deux Référentiels trouvent en ce moment à l'adresse suivante : <http://www.miriadi.net/referentiels> [11]

1) Cette partie introductive à l'utilisation du Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC) a été rédigée par Maddalena De Carlo et reprend partiellement le texte "Évaluer en Intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue" de Encarni Carrasco et Maddalena De Carlo en voie de publication dans Bonvino E. & Jamet M. (coord.) *Intercomprensione, multilinguismo ricettivo, ibridazione: aspetti linguistici, cognitivi e didattici*, Ed. EL.LE, Ca' Foscari, Venezia. Merci à Mathilde Anquetil pour sa lecture attentive et pour ses suggestions pertinentes.

2) Elaboré par les participants au lot de travail 4 dans le cadre du programme européen MIRIADI (<http://miriadi.net/elgg/miriadi/home> [12]) : Maddalena De Carlo de l'Université de Cassino coordinatrice du lot, Mathilde Anquetil et Silvia Vecchi de l'Université de Macerata, Marie-Christine Jamet de l'Université de Venise (Italie), Eric Martin de l'Université Autónoma de Barcelone, Encarni Carrasco Perea de l'Université de Barcelone, Raquel Hidalgo de l'Université de Madrid (Espagne), Yasmin Pishva et Fabrice Gilles de l'Université de Grenoble (France), Ana Isabel Andrade de l'Université de Aveiro (Portugal).

3) Bien qu'il puisse être utilisé par des adultes en auto-formation, déjà initiés à l'intercompréhension, ce référentiel ne constitue pas un outil d'auto-évaluation du type portfolio adressé aux apprenants en contexte institutionnel.

4) Dans les Référentiels le terme « formateur » est utilisé pour indiquer l'enseignant et le formateur de formateurs (d'ailleurs les mêmes sujets couvrent souvent les deux fonctions), les descripteurs

pouvant en effet s'adresser à tout type de public en formation.

5) Voir par exemple les sites des projets Eulang, Ja-ling, Elodil, ou les moyens d'enseignement suisses EOLE.

6) Par exemple en Grande Bretagne où elle s'impose dès les années 80 comme language awareness, successivement en France, Autriche, Espagne, Canada, Italie.

7) En particulier Euro-mania (www.euro-mania.eu) propose des manuels d'apprentissage pour les enfants de 8-11 ans qui intègrent des activités multilingues en intercompréhension entre langues apparentées à l'enseignement d'une matière scolaire en langues étrangères (méthodologie CLIL). Une large expérimentation de ces manuels a été mise en place depuis 2013 en Catalogne dans le cadre d'un projet d'éducation au plurilinguisme de l'administration régionale.

8) Consultable sur : http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr [13]

9) L'éducation plurilingue en Europe. 50 ans de coopération internationale. Consultable sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plurilingual_Education_FR.pdf [14]

10) L'éducation plurilingue en Europe. 50 ans de coopération internationale. Consultable sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plurilingual_Education_FR.pdf [14]

11) Delouis, A. 2008. "Le cadre européen commun de référence pour les langues : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone". Les langues modernes, 2008,19-31.

12) L'acquisition de stratégies de compréhension et de compétences métalinguistiques s'avère en effet centrale aussi pour la compréhension de contenus disciplinaires.

13) 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 [En ligne], 8 | 1996, mis en ligne le 05 décembre 2011, consulté le 27 septembre 2015. URL : <http://aile.revues.org/1224> [15].

14) Cf. note 19.

15) 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.

16) Il existe en effet des projets en intercompréhension qui concernent des langues n'appartenant pas strictement aux mêmes familles (par exemple : ILTE <http://www.lett.unipmn.it/ilte/> [16]; EU+I <http://www.eu-intercomprehension.eu/> [17]).

17) 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.

18) Notre mise en relief.

19) 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.

20) Cf. note 4.

21) Il s'agit de ces 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...

22) Nous faisons référence ici à la définition de Christian Bégin proposée dans son article : « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié » in Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n° 1, 2008, p. 47-67. Consultable sur <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n1/018989ar.html?vue=resume> [18].

Niveaux

- 1. [Niveau de sensibilisation](#)
 - 1.1. [Stratégies cognitives et métacognitives](#)
 - 1.2. [Compétences textuelles](#)
 - 1.3. [Compétences linguistiques](#)
 - 1.3.0.1. [Au niveau syntaxique :](#)
 - 1.3.0.2. [Au niveau lexical :](#)
 - 1.3.0.3. [Reconnaître au niveau morphologique :](#)
- 2. [Niveau d'Entraînement](#)
 - 2.1. [Stratégies cognitives et métacognitives](#)
 - 2.2. [Compétences textuelles](#)
 - 2.3. [Compétences linguistiques](#)
 - 2.3.1. [Au niveau syntaxique :](#)
 - 2.3.2. [Au niveau lexical :](#)
 - 2.3.3. [Au niveau phonétique :](#)
 - 2.3.4. [Reconnaître au niveau morphologique :](#)
- 3. [Niveau de Perfectionnement](#)
 - 3.1. [Stratégies cognitives et métacognitives](#)
 - 3.2. [Compétences textuelles](#)
 - 3.3. [Compétences linguistiques](#)
 - 3.3.1. [Au niveau syntaxique :](#)
 - 3.3.2. [Au niveau lexical](#)
 - 3.3.3. [Au niveau phonétique :](#)

Niveau de sensibilisation

Stratégies cognitives et métacognitives

- conscientisation vis-à-vis de son propre profil d'apprenant- usager plurilingue ;
- déconditionnement par rapport à certains apprentissages préalables ;
- basculement d'un paradigme monolingue à un paradigme plurilingue ; (Cf. REFIG I)
- découverte des principes/stratégies intercompréhensives qui seront mis en place grâce au guidage et à la sollicitation du formateur en IC ;

- capacité à formuler des hypothèses sur le fonctionnement des systèmes linguistiques spontanément, sans usage de la métalangue, en les comparant, (Cf. REFIC III-IV).

Compétences textuelles

- savoir reconnaître la nature d'un document écrit/oral et le thème principal (compréhension globale de tous types de documents) ;

- comprendre un texte bref écrit ou oral sur des thèmes connus ou familiers présentant :

- peu d'informations nouvelles ou un haut niveau de redondance,
- des images (photos, vidéos), des graphiques explicatifs, des titres et des intertitres,
- une progression thématique suivant un ordre logique ou chronologique.

En particulier à l'oral pour des textes de bonne qualité sonore, avec débit lent, articulation claire, vision de la personne qui parle : être capable

- d'identifier les sentiments exprimés par un locuteur : joie, surprise, tristesse, colère, etc. ;

- d'identifier les intonations correspondant aux différents types de phrase (déclarative, interrogative, injonctive, impérative) ;

- de se servir de la microgestualité liée à ces éléments prosodiques pour opérer la segmentation du texte.

- Pour se familiariser à l'interaction : savoir observer un échange plurilingue (chat, forum) et en définir les éléments constitutifs : participants, contextes, thèmes, actes de parole... (Cf. REFIC V. 1).
- En interproduction : accompagner son discours de mimiques, gestes, images aptes à le rendre plus accessible.

Compétences linguistiques

Comprendre des textes à l'écrit et à l'oral présentant

Au niveau syntaxique :

- des phrases non excessivement longues, mais non elliptiques ou ambiguës,

- une construction de la phrase suivant de préférence l'ordre canonique (SVO),

- un large emploi de pronoms sujets explicites, de sujets nominaux, de la reprise anaphorique nominale,

- une préférence pour des verbes à la forme active et personnelle sauf certains verbes impersonnels

très fréquents (il y a, il faut...),

- un recours limité à la subordination sauf les cas les plus fréquents (relative qui, que, où ; temporelle quand ; causal parce que, but pour que, hypothèse si),

- un emploi limité des formes impersonnelles.

Au niveau lexical :

- des mots transparents : analogie formelle du radical et correspondance sémantique,

- des mots semi-transparentes (qui comportent des indices qui amènent à deviner le sens, grâce à un mot-relais, comme umbrella/ombrelle/parapluie ou par ajustement (diente/dent/dente).

Reconnaitre au niveau morphologique :

- des petits mots fonctionnels, articles, pronoms personnels, prépositions et conjonctions fréquentes,

- des désinences verbales les plus fréquentes sans nécessairement identifier le temps verbal.

Niveau d' Entraînement

Stratégies cognitives et métacognitives

- capacité à mettre en application (en partie de manière autonome / de sa propre initiative) des stratégies connues en niveau I ;

- capacité à décrire, en les comparant, des systèmes linguistiques (compréhension des mots semi-transparentes par leur forme grâce au contexte, formulation d'hypothèses de sens de mots opaques grâce au contexte).

Compétences textuelles

- comprendre des documents de son propre domaine de spécialisation à l'écrit et à l'oral ;

- comprendre des textes de la presse en langue standard dont la typologie, le genre et les thèmes sont familiers.

En particulier à l'oral comprendre des textes avec débit plus rapide : les informations télévisées (oral accompagné d'images, sous-titrages, mots ou tableaux écrits dans la vidéo), les opinions des participants à une table ronde sans superpositions de voix...

A ce deuxième niveau être capable :

- d'identifier les accents d'insistance ;
- d'identifier les éléments prosodiques qui structurent la phrase et peuvent aider à reconnaître des segments significatifs (énumérations; incises ; différence sujet/ prédicat ou thème/rhème, etc.).

Pour participer à une interaction plurilingue : savoir comprendre une interaction comme auditeur non

participant, savoir interagir dans des forums/échanges plurilingues malgré d'éventuelles ruptures de communication (Cf. REFIC V. 2).

En interproduction : faire circuler spontanément des synonymes, des explications et veiller à réduire la complexité grammaticale.

Compétences linguistiques

Comprendre des textes à l'écrit et à l'oral présentant

Au niveau syntaxique :

- un emploi plus large de la subordination : relative avec dont, toutes les conjonctions de subordination de cause, de but, de temps, d'hypothèse...

Au niveau lexical :

- des mots opaques fréquents (Ex.: chômage),
- les mots opaques les plus disponibles (Ex.: mela/pomme),
- les mots opaques de sa langue de spécialité (Ex.: desarrollo/développement, sviluppo),
- les sigles les plus fréquents (Ex.: SNCF, RENFE),
- le lexique qui renvoie à des éléments culturels de la vie quotidienne qui apparaissent dans les médias (Ex.: Trenitalia),
- les expressions figées les plus fréquentes.

Tous ces éléments sont à mémoriser.

Au niveau phonétique :

Comprendre en particulier à l'oral les noms propres les plus fréquents dans les médias mais prononcés de façon inhabituelle pour soi, les structures de mise en relief.

Reconnaitre au niveau morphologique :

- les désinences verbales des temps et modes principaux,
- les conjonctions de subordination et les connecteurs moins fréquents et moins transparents.

Niveau de Perfectionnement

Stratégies cognitives et métacognitives

- prise en charge personnelle et autonome de son savoir-faire plurilingue-intercompréhensif, i.e.

- capacité à mobiliser des stratégies diversifiées en fonction de leur adaptation à la situation de communication intercompréhensive ;
- capacité à comprendre les faux-amis grâce au contexte.

Compétences textuelles

- comprendre tout types de textes (différents registres, en particulier les registres familiers ainsi que très soutenus).

En particulier à l'oral comprendre les informations télévisées (oral spontané, interviews), comprendre les opinions des participants à un débat, comprendre un compte-rendu sportif en direct, comprendre les dialogues d'un film, les conversations spontanées très familières.

A ce troisième niveau être capable d'identifier les accents régionaux.

Pour participer à une interaction plurilingue : savoir participer efficacement à des interactions plurilingues (chat, vis-à-vis) en vue d'une réalisation commune (Cf. REFIC V. 2).

En interproduction : anticiper les éléments de son discours constituant des sources d'opacité et y remédier spontanément en fonction de l'auditoire.

Compétences linguistiques

Comprendre des textes à l'écrit et à l'oral présentant

Au niveau syntaxique :

- des phrases longues et complexes (large emploi de la subordination, des constructions impersonnelles, d'incises ...),
- une reprise anaphorique pronominale de tout type, emploi de la cataphore,
- des expressions idiomatiques, des expressions figées.

Au niveau lexical

- les mots opaques moins fréquents et moins disponibles,
- les analogies trompeuses : correspondance morphologique totale ou partielle entre items sémantiquement divergents mais facilement assimilables,
- les sigles plus rares,
- les expressions figées plus rares,
- le registre familier.

Au niveau phonétique :

Comprendre en particulier à l'oral des noms propres inconnus, les différentes variétés diatopiques ; le discours spontané avec ses scories : faux départs, reformulations, structures de mise en relief,

hésitations.

1) Les niveaux de progression de ce premier domaine ont été proposés par Encarni Carrasco Perea et Eric Martin.

2) A cet effet, nous invitons tous les lecteurs à répondre à un questionnaire d'évaluation en ligne, accessible [à cette adresse](#) [19].

Lettre d'information

[Inscription à notre lettre d'information](#)



Éducation et formation
tout au long de la vie



Label européen des langues

apicad



Association internationale pour la promotion
de l'intercompréhension à distance

Source URL: <https://www.miriadi.net/guide-pour-l-utilisation-refic>

Liens

- [1] <https://www.miriadi.net/it/come-utilizzare-il-quadro-di-riferimento-competenze-di-comunicazione-intercomprensione>
- [2] <https://www.miriadi.net/es/guia-para-el-refic>
- [3] <https://www.miriadi.net/ro/ghid-pentru-utilizarea-refic>
- [4] <https://www.miriadi.net/ca/guia-utilitzacio-del-refic>
- [5] <https://www.miriadi.net/en/guide-use-refic>
- [6] http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- [7] http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf
- [8] <https://www.miriadi.net/dimension-pedagogique-et-didactique#simple-table-of-contents-3>
- [9] <https://www.miriadi.net/niveaux>
- [10] https://www.miriadi.net/sites/default/files/tableau_des_niveaux.pdf
- [11] <http://www.miriadi.net/referentiels>
- [12] <http://miriadi.net/elgg/miriadi/home>
- [13] http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr
- [14] http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plurilingual_Education_FR.pdf
- [15] <http://aile.revues.org/1224>
- [16] <http://www.lett.unipmn.it/ilte/>
- [17] <http://www.eu-intercomprehension.eu/>
- [18] <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n1/018989ar.html?vue=resume>
- [19] https://docs.google.com/spreadsheets/d/1zbSBx99laEefV-hc_hJK-HpgtID_PWNQHO5BRPvuYRs/edit%20-%20gid=0