



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

[Accueil](#) > [Référentiels](#) > REFIC

REFIC

[Connectez-vous](#) [1] ou [inscrivez-vous](#) [2] pour publier un commentaire

 [Italiano](#) [3]

 [Español](#) [4]

 [Română](#) [5]

 [Català](#) [6]

 [English](#) [7]

Le REFIC (Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension) a été élaboré par les participants au lot de travail 4 dans le cadre du [programme européen MIRIADI](#) [8] : Maddalena De Carlo, de l'Università degli Studi di Cassino e del Lazio, coordinatrice du lot, Mathilde Anquetil et Silvia Vecchi, de l'Università di Macerata, Marie-Christine Jamet, de l'Università Ca' Foscari di Venezia (Italie), Éric Martin, de l'Universitat Autònoma de Barcelona, et Encarni Carasco Perea, de l'Universitat de Barcelona, Raquel Hidalgo Downing de l'Universidad Complutense de Madrid (Espagne), Yasmin Pishva et Fabrice Gilles de l'Université de Grenoble (France), Ana Isabel Andrade de l'Universidade de Aveiro (Portugal).

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](#) [9]

 [Español](#) [10]

 [Română](#) [11]

 [Català](#) [12]

 [English](#) [13]

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](#) [14] (CECR) ou le [Cadre de Référence pour les Approches Plurielles](#) [15] (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 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. 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*](#) [16].

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](#) [17] (visibles également [dans ce tableau](#) [18]).

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> [19]

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> [20]) : 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 Carasco 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 [21]

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 [22]

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 [22]

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> [23].

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/> [24]; EU+I <http://www.eu-intercomprehension.eu/> [25]).

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> [26].

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. [Reconnaitre 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. [Reconnaitre 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. REFIC 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-transparents (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-transparents 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 explicitations 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](#) [27].

Le sujet plurilingue et l'apprentissage

- [1.1.1. Savoir valoriser son profil langagier et connaître son environnement linguistico-culturel](#)
 - [1.1.1.1. Valoriser son profil langagier](#)
 - [1.2.1.1.2. Connaître son environnement linguistico-culturel](#)
- [2.1.2. Savoir organiser son apprentissage en Intercompréhension](#)
 - [2.1.1.2.1. Planifier son apprentissage en autonomie](#)
 - [2.2.1.2.2. Adopter des procédures d'apprentissage réflexif](#)
 - [2.3.1.2.3. Savoir tirer parti des TICE \(technologies informatiques de communication en éducation\) pour l'intercompréhension à distance](#)
- [3.1.3. Savoir développer des attitudes de disponibilité face aux langues-cultures et à leur apprentissage](#)
 - [3.1.1.3.1. S'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle](#)
 - [3.2.1.3.2. Assumer sa position d'apprenant en IC](#)

[Connectez-vous](#) [28] ou [inscrivez-vous](#) [29] pour publier un commentaire

 [Español](#) [30]

 [Italiano](#) [31]

 [English](#) [32]

Prendre conscience de son propre profil langagier est un premier pas dans une approche plurilingue: le sujet apprenant y reconstruit sa propre histoire linguistique (combien de langues il parle, quand il

les a apprises, comment il les utilise, etc.) et explore la diversité linguistique et culturelle qui l'entoure dans tous les domaines: privé, académique, professionnel et social (quartier, ville/village, région, pays).

1.1. Savoir valoriser son profil langagier et connaître son environnement linguistico-culturel

L'apprenant-usager intercompréhensif gagnera en efficacité s'il est capable de broser son autoportrait langagier: langues connues et niveaux de maîtrise, besoins, objectifs d'apprentissage, etc. La démarche dite 'portfolio', et donc l'outil même 'portfolio', permet à l'apprenant de développer des compétences pour devenir autonome dans la gestion de son parcours d'apprentissage.

1.1.1. Valoriser son profil langagier

- répertorier les langues que l'on utilise et déterminer les différents contextes de communication dans lesquels on en fait usage, pour prendre conscience de la dimension plurilingue et pluriculturelle de son profil.

Le formateur peut demander aux apprenants quelle(s) langue(s) ils utilisent dans les domaines privé, social, professionnel et académique. On pourra faire appel à des métaphores visuelles (fleurs, diagrammes, autoportraits de langues, icônes représentant différents domaines d'usage, etc.) qui permettront à l'apprenant d'avoir une vision d'ensemble de ses usages langagiers.

- organiser et présenter les compétences partielles des langues de son profil (compréhension, production, interaction, médiation) en valorisant les expériences de formation en langues dans les contextes scolaires et extra-scolaires, notamment lors de contacts multilingues et multiculturels.

A l'aide d'une biographie langagière (modèles présents dans les *Portfolio Européens des Langues* validés par le Conseil de l'Europe et disponibles dans nombreuses langues: cf. portfolios), le sujet pourra spécifier pour chacune des langues de son répertoire son niveau de compétence en différenciant selon les activités langagières (parler, lire, écrire...). Le formateur devra insister sur la légitimité de toute connaissance/compétence linguistique, acquise en contexte formel, informel ou en formation continue, et sur l'intérêt d'en acquérir d'autres. En quelque sorte, le formateur devra susciter une *veille d'acquisition langagière multilingue et multiculturelle*.

1.1.2. Connaître son environnement linguistico-culturel

- reconnaître les langues et les cultures présentes dans l'environnement dans lequel on vit, dans sa famille, à l'école, au travail, dans l'univers médiatique.

Le formateur commencera par demander aux apprenants quelles langues ils entendent autour d'eux dans leur quartier, dans leur ville de façon à acquérir une vision d'ensemble des langues avec lesquelles ils sont en contact. Une démarche plus active, s'inspirant de la notion de paysage linguistique, consiste à organiser un relevé de terrain de la part des apprenants qui pourront observer les langues présentes dans l'affichage public (publicité et communication

institutionnelle) et dans les lieux de la vie sociale (marchés, restauration, transports...).

1.2. Savoir organiser son apprentissage en Intercompréhension

L'autonomie est un objectif à long terme que l'apprenant de langues doit acquérir tout au long de sa formation scolaire et lors de ses expériences de formation hors scolaires. En IC également sont valorisées les capacités d'organisation et de gestion de son propre apprentissage: apprendre à apprendre.

En IC, une grande partie des outils disponibles sont numériques et donnent accès à des ressources et des fonctionnalités comme les modules de formation en autonomie. De plus, les TICE permettent de communiquer à distance avec des interlocuteurs du monde entier.

1.2.1. Planifier son apprentissage en autonomie

- définir des objectifs réalisables, en fonction de ses besoins de communication et d'apprentissage, en tenant compte que les performances en IC varient selon: le degré de proximité entre la / les langue/s impliquée/s et sa / ses langues de référence, le type de textes, les contextes de communication.

Le formateur guidera les apprenants à devenir progressivement conscients des objectifs qu'ils peuvent atteindre par l'IC en fonction de leur profil, de leurs besoins et sur la base d'un bilan initial ou d'une activité de découverte (voir fiches BAI (Base d'activités interactive de Miriadi). En auto-apprentissage, le sujet pourra se laisser guider par les matériels pédagogiques existants.

- définir un parcours : choisir une méthodologie de travail, repérer les ressources disponibles (matériel, outils de référence) et les contextes d'apprentissage accessibles (plateformes digitales, cours en présentiel), définir un calendrier.

Il existe un nombre important d'outils pour l'approche intercompréhensive auxquels l'apprenant peut recourir pour atteindre ses objectifs. Ils se différencient par le public (enfants, adolescents et adultes); les différentes familles de langues visées (romanes, slaves, germaniques, "au delà des langues"); les activités langagières en jeu (compréhension, interaction orales et écrites). Voici une liste (non exhaustive), sur le site Galapro, de projets d'IC: Proyectos, Intercomprension, Galapro.

1.2.2. Adopter des procédures d'apprentissage réflexif

- adopter des stratégies cognitives (généralisation, association, classification, transfert des connaissances, inférence...) et des techniques d'apprentissage (prise de notes, mémorisation, résumé, traduction) selon la situation et les objectifs d'apprentissage.

Chaque individu a une manière d'apprendre qui lui est propre. Ce style d'apprentissage constitue une ressource de base sur laquelle développer délibérément des stratégies et des techniques explicites.

- tirer profit des expériences d'apprentissages précédentes.

L'apprenant bénéficie des expériences d'apprentissage précédentes pour anticiper des difficultés et organiser son travail. Par ailleurs la démarche intercompréhensive suppose aussi un certain déconditionnement par rapport aux méthodologies d'apprentissage /enseignement focalisées sur une seule langue.

- autoréguler son processus d'apprentissage : modifier ses objectifs et ses choix en fonction de la situation, de la démarche intercompréhensive, des réussites et des difficultés éventuelles.

Il est important de savoir modifier sa façon d'agir au fil de la formation face à d'éventuelles difficultés, imprévus, changements d'objectifs, pour continuer son parcours et ne pas laisser décourager. Ceci implique de faire des bilans périodiques au cours de la formation.

- évaluer ses apprentissages (efficacité de sa démarche, difficulté de la tâche, progrès réalisés, niveaux atteints).

Apprendre en autonomie signifie savoir faire un bilan final, le formateur guidera l'apprenant à s'orienter vers un type de bilan en accord avec les objectifs fixés en début de parcours.

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

- savoir participer à la rédaction collective d'un document plurilingue sur un wiki

De nombreux scénarios prévoient la réalisation collective de documents plurilingues qui valorisent tout le travail d'interaction. Le wiki s'avère un outil particulièrement performant pour la mise en oeuvre de tâches d'écriture collaborative.

- savoir participer à un chat ou à un forum plurilingue

La communication à distance demande la connaissance de certains codes de communication intercompréhensive notamment accepter de s'exprimer dans des langues différentes, faire l'effort de rendre compréhensible son message écrit et de comprendre celui de l'autre (Cf. V L'interaction plurilingue et interculturelle). Pour l'observation du fonctionnement de l'interaction écrite en ligne des exemples sont accessibles dans les forums des plateformes Galanet www.galanet.eu [33], Galapro www.galapro.eu/sessions [34] et Babelweb www.babel-we.eu [35].

- savoir produire un document audio ou vidéo : savoir s'enregistrer dans des conditions propices à la compréhension de l'autre (veiller à la qualité de l'enregistrement et de l'image, à l'environnement sonore, à la position du visage, etc.)

La compréhension orale en IC peut concerner la compréhension en continu d'un document oral réalisé par ses propres moyens. Grâce à la technologie offerte par les smartphones, des moyens techniques sont désormais accessibles au plus grand nombre pour les usages non professionnels. Cependant il est nécessaire de rendre clair et compréhensible le document pour que l'auditeur qui ne maîtrise la langue le comprenne. Vous trouverez quelques exemples de vidéos dans l'espace d'Autoformation de la plateforme Galanet. On pourra commencer par une auto-présentation vidéo des participants à un échange.

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

Le fait d'être confronté à des langues qui ne rentrent pas nécessairement à l'intérieur de la palette des langues les plus répandues à niveau international stimule la curiosité des apprenants et les sollicite à s'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle. Les descripteurs de cette sous-section visent le développement d'attitudes de réflexion sur ses propres représentations et de valorisation de points de vue partiels.

1.3.1. S'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle

- identifier et faire évoluer ses représentations sur les langues et cultures ; prendre conscience des biais induits par l'ethnocentrisme culturel et linguistique.

Un ensemble de descripteurs concernant les savoir être est disponible dans la partie A (Attitudes) du CARAP (CARAP, savoir être). En IC le formateur peut proposer des activités dans lesquelles les apprenants sont confrontés à la diversité linguistique pour faire émerger leurs représentations individuelles et collectives (par exemple *Eu e as linguas románicas*).

Le formateur veille à ce que ces représentations évoluent par des interventions spécifiques: on peut par exemple suivre la façon dont les représentations sur une langue/culture se sont transformées dans un contexte donné à différentes époques; confronter les perspectives divergentes sur un même thème à l'intérieur d'un groupe culturellement et linguistiquement hétérogène.

Ces réflexions aideront les apprenants à relativiser leurs propres systèmes de référence et à en mettre en question la nature de l'universalité (cf. *L'autobiographie des rencontres interculturelles* publiée par le Conseil de l'Europe et notamment *Représentations de l'Autre. Une Autobiographie des rencontres interculturelles par le biais des médias visuels, et pour jeunes apprenants*).

- s'impliquer dans la compréhension de l'ensemble des langues et variétés de langues présentes dans la situation de communication sans se limiter aux langues de son choix

Pour amener les apprenants à reconnaître la valeur de toutes les langues-cultures au-delà de leur statut institutionnel et politique, l'intervention du formateur est parfois nécessaire pour valoriser le patrimoine artistique, scientifique et culturel qui s'exprime dans des langues et variétés moins diffusées (chansons, poèmes, biographies de figures emblématiques...). On peut miser sur le plaisir esthétique et sur des approches ludiques.

1.3.2. Assumer sa position d'apprenant en IC

- accepter d'être provisoirement dans une situation d'insécurité linguistique : accepter de ne pas tout comprendre, ne pas se bloquer face aux difficultés

Le formateur peut souligner que la compréhension des messages n'est jamais totale dans la communication en langue première. En IC il s'agit d'atteindre un niveau de compréhension acceptable selon les finalités que l'on se propose. Par exemple à un stade initial l'apprenant peut simplement reconnaître la nature du texte et saisir la thématique principale. On fera bien la différence entre ne pas tout comprendre et ne rien comprendre pour valoriser la compréhension parcellaire, approximative et non littérale (cf. *Niveaux de progression en*

compétences textuelles).

Les langues et les cultures

- 1. [Avoir un socle de connaissances sur les notions de langue et de plurilinguisme](#)
 - 1.1. [Comprendre les principes d'organisation et d'usage d'une langue](#)
 - 1.2. [Avoir un socle de connaissances sur la diversité et la variété linguistiques](#)
 - 1.2.1. [Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde \(cf. CARAP K5\)](#)
 - 1.2.2. [Connaître les notions de multilinguisme et de plurilinguisme \(cf. CECR\)](#)
- 2. [Avoir un socle de des connaissances sur les langues apparentées](#)
 - 2.1. [Comprendre la notion de familles de langues](#)
 - 2.1.1. [Savoir à quelles familles linguistiques appartiennent les langues de son profil et de son environnement](#)
 - 2.1.2. [Avoir un socle de connaissance sur l'évolution historique des familles de langues et des langues qui les composent, de leur diffusion géographique et sociale et de leur statut socio-politique \(cf. CARAP K 4\) carap.ecml](#)
 - 2.2. [Connaître quelques particularités linguistiques des langues en présence](#)
 - 2.2.1. [Savoir identifier les langues en présence sur la base de quelques signes particuliers](#)
 - 2.2.2. [Connaître les principales spécificités \(graphiques, lexicales et morphosyntaxiques\) des langues traitées pour se construire une grammaire de compréhension](#)
 - 2.2.3. [Percevoir les différences phonologiques et prosodiques distinctives des langues en présence](#)
- 3. [Avoir des connaissances sur les liens entre les langues et les cultures](#)
 - 3.1. [Savoir qu'il existe des relations complexes entre langues, cultures et sociétés](#)
 - 3.1.1. [Savoir qu'une communauté linguistique ne correspond pas forcément à une identité nationale unique](#)
 - 3.1.2. [Savoir que la diversité culturelle comprend une variabilité sociale \(cf. CARAP K9\)](#)
 - 3.2. [Savoir que la culture joue un rôle dans la communication plurilingue](#)
 - 3.2.1. [Savoir que la compréhension d'un discours écrit ou oral dépend de facteurs linguistiques mais aussi culturels](#)
 - 3.2.2. [Savoir que les représentations culturelles peuvent amener à des malentendus interculturels \(cf. CARAP K10\)](#)
 - 3.2.3. [Connaître quelques références culturelles de type encyclopédique](#)
 - 3.2.4. [Savoir que certains éléments lexicaux se réfèrent à des réalités socioculturelles qui n'ont pas toujours d'équivalent dans d'autres contextes](#)
 - 3.3. [Savoir que proximité linguistique ou pragmatique n'implique pas identité de référence socio-culturelle](#)
 - 3.3.1. [Savoir que certains éléments lexicaux désignent des réalités socioculturelles différentes ou partiellement différentes selon les communautés.](#)
 - 3.3.2. [Savoir que certains éléments lexicaux proches par leur forme et leur sens présentent des différences de connotation liées à des réalités socioculturelles différentes](#)
 - 3.3.3. [Savoir que les gestes et mimiques peuvent se ressembler mais avoir des](#)

[significations différentes](#)

- [3.3.4. Savoir que l'usage de ceratines tournures de la phrase et formes du discours varie selon les communautés de discours.](#)

[Connectez-vous](#) [36] ou [inscrivez-vous](#) [37] pour publier un commentaire

 [Italiano](#) [38]

 [Español](#) [39]

Cette dimension aborde la sphère de connaissances relatives aux langues et aux cultures selon une perspective plurilingue et comparative. Sur le plan communicationnel les descripteurs se concentrent sur les principes d'organisation et d'usage social d'une langue y compris le rôle de la culture dans la communication ainsi que son rapport avec les éléments linguistiques et extra-linguistiques. Sur le plan linguistique l'accent est mis sur la connaissance de notions telles que multi- et plurilinguisme, famille de langues, intercompréhension, variétés intra- et inerlinguistiques et sur la capacité de déceler les aspects partagés ou spécifiques des langues étudiées.

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

Il ne s'agit pas de former des spécialistes en linguistique: l'exposition à une situation plurilingue amène naturellement à s'interroger sur la multiplicité des langues dans la communication humaine et sur le plurilinguisme comme politique linguistique.

Comprendre les principes d'organisation et d'usage d'une langue

- Comprendre les principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées (cf. CARAP K1)

Il est utile de consulter les descripteurs élaborés dans le CARAP carap.ecml.at [40] (Les savoirs. K 1 - La langue comme système sémiologique) pour réfléchir sur quelques principes de base du fonctionnement linguistique. Par ex. : le rapport arbitraire entre référent et signifiant ; le fait que deux mots de formes similaires dans des langues différentes n'ont pas forcément exactement le même sens ; le fait qu'il existe toujours des variétés à l'intérieur d'une même langue ; le fait qu'il existe des différences de fonctionnement entre langage écrit et langage oral... Ces principes pourront être compris dès le Niveau I.

- Comprendre leur usage social (cf. CARAP K2, K3)

Il est utile de consulter les descripteurs élaborés dans le CARAP carap.ecml.at [40] (Les savoirs. K 2 - *Connaître le rôle de la société dans le fonctionnement des langues et des langues dans le fonctionnement de la société*, K3 - *Connaître quelques principes de fonctionnement de la communication*) pour réfléchir sur la dimension sociale de l'usage des langues.

Par ex. dès Niveau I : savoir que les variétés linguistiques peuvent être légitimes dans certains contextes ; savoir qu'il faut adapter son propre répertoire communicatif au contexte social et culturel dans lequel la communication se déroule.

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

- **Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde (cf. CARAP K5)**

Il est utile de consulter les descripteurs élaborés dans le CARAP K5 carap.ecml [40].

L'intercompréhension est une modalité communicative qui permet de se mouvoir dans la pluralité des langues et des variétés de langues (Niveau I).

- **Connaître les notions de multilinguisme et de plurilinguisme (cf. CECR)**

Voir les définitions des deux concepts dans le Chapitre 1.3 "Qu'entend-on par *plurilinguisme* ?" du CECR coe.int [41] (Niveau II).

- Savoir que les langues présentent des variétés géographiques et sociales qui peuvent s'avérer plus ou moins compréhensibles en fonction de la ou des langue/s connue/s.

Ces variétés peuvent aussi représenter des passerelles entre les langues dès le Niveau I. Par exemple le napolitain inclut des mots d'origine française et espagnole. NAP : Abbàscio ; IT giù ; ES abajo ; CAT a baix ; PORT abaixo. Progressivement du Niveau II au Niveau III il s'agira de comprendre un nombre croissant de variétés différentes.

Avoir un socle de des 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 et de leurs liens facilite l'appréhension de la pluralité.

Comprendre la notion de familles de langues

- **Savoir à quelles familles linguistiques appartiennent les langues de son profil et de son environnement**

Niveau I : En introduction, l'enseignant présentera la notion de famille de langues [wikipedia.Langues par famille](http://wikipedia.Langues_par_famille) [42]. À partir des profils langagiers des apprenants, on cherchera des informations sur les familles de langues concernées.

- **Avoir un socle de connaissance sur l'évolution historique des familles de langues et des langues qui les composent, de leur diffusion géographique et sociale et de leur statut socio-politique (cf. CARAP K 4) carap.ecml [40]**

Niveau I: Prendre conscience des ressemblances interlinguistiques dues à une histoire commune des langues. Par exemple pour les langues indo-européennes, on peut utiliser les tableaux de correspondances lexicales : [Vocabulaire indo-européen](http://Vocabulaire_indo-européen) [43].

Niveau II : Augmenter sa connaissance linguistique sur les langues: distribution géographique, nombre de locuteurs, origine et développement historique, variétés, caractéristiques linguistiques, un

mini-lexique. la série de manuels EuroCom offre une large palette de petits portraits de langues européennes. Pour les langues romanes, les documents sont disponibles en ligne en anglais, eurocom.linguistic_portraits [44].

Des versions papier sont disponibles dans les langues suivantes : allemand, anglais, catalan, espagnol, français, galicien, italien, néerlandais, polonais, roumain. Ces documents peuvent ainsi être proposés dans la première langue de l'apprenant. Pour les langues germaniques (en allemand) : eurocomgerm [45].

Il existe aussi des ressources sur la plateforme Galanet par exemple pour la présentation du roumain pour italophones voir galanet.roumain_roumanie [46].

Connaître quelques particularités linguistiques des langues en présence

- **Savoir identifier les langues en présence sur la base de quelques signes particuliers**

Niveau I: On peut reconnaître la langue d'un texte écrit

- à partir de son alphabet et de son image graphique (par exemple ç / â / ã / ê / œ / ß / uu / æ / Ø / ę / ů, etc.) ;
- et à partir d'éléments morphosyntaxiques (comme par exemple les articles, la désinence verbale, etc.).

- **Connaître les principales spécificités (graphiques, lexicales et morphosyntaxiques) des langues traitées pour se construire une grammaire de compréhension**

Niveau I : A travers l'observation des textes en différentes langues, l'apprenant peut dégager des régularités pour chaque langue et des règles de passage d'une langue à une autre (cf. Les 7 tapis de EuroCom). Les apprenants thésaurisent progressivement des connaissances linguistiques et les mémorisent.

Niveau II : Pour renforcer cet apprentissage, on peut utiliser les tableaux synoptiques de grammaire comme dans les pages finales du manuel *EuroCom5* et dans les tables de grammaires de Galanet, galanet.tables_grammaire [47].

- **Percevoir les différences phonologiques et prosodiques distinctives des langues en présence**

Niveau I: Par exemple la présence des nasales en portugais et français, de la "jota" en espagnol, la présence massive de voyelles en fin de mots en italien... On peut utiliser les ressources présentes sur la plateforme Galanet, comme galanet.phonétique_fr/it [47].

Progressivement du Niveau I au Niveau III il s'agira de percevoir les variations phonétiques pour chaque langue.

Avoir des connaissances sur les liens entre les langues et

les cultures

Savoir qu'il existe des relations complexes entre langues, cultures et sociétés

- **Savoir qu'une communauté linguistique ne correspond pas forcément à une identité nationale unique**

Les participants à un échange plurilingue doivent prendre conscience que leurs interlocuteurs, tout en appartenant à une communauté de partage d'une langue, ne sont pas pour autant les représentants d'une culture nationale univoque (par ex. le portugais pour tous les lusophones, le français pour tous les francophones, etc.).

- **Savoir que la diversité culturelle comprend une variabilité sociale (cf. CARAP K9)**

Dans le CARAP ([carap_K9](#) ^[40]), on trouve des descripteurs concernant ce type de variabilité.

Les pratiques linguistico-culturelles varient selon les groupes sociaux, régionaux ou générationnels. Dans une interaction intercompréhensive, l'emploi de ces variantes est légitime et source de richesse lexico-culturelle. Cependant, les participants devraient signaler à leurs interlocuteurs qu'il s'agit d'usages non standard, afin que ces derniers choisissent en connaissance de cause comment traiter ces éléments linguistiques (se limiter à comprendre, les apprendre, les réutiliser ...).

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 mais aussi culturels**

Par exemple, un texte peut être transparent d'un point de vue linguistique, mais créer un problème d'interprétation dû à des modèles comportementaux et à des références culturelles non partagés.

- **Savoir que les représentations culturelles peuvent amener à des malentendus interculturels (cf. CARAP K10)**

Les représentations (auto- et hétéro-représentations) et les stéréotypes sont parfois des filtres qui bloquent ou fourvoient l'interprétation du message de l'autre. Voir à ce propos la section K10 du CARAP ([carap_K10](#) ^[40]).

- **Connaître quelques références culturelles de type encyclopédique**

L'interaction plurilingue est une occasion à saisir pour découvrir et faire découvrir des éléments culturels. Si l'éducation interculturelle met l'accent sur le développement d'attitudes et de savoir être, la connaissance factuelle de faits culturels peut toutefois constituer une base pour l'interprétation et la compréhension de la diversité culturelle.

- **Savoir que certains éléments lexicaux se réfèrent à des réalités socioculturelles qui n'ont pas toujours d'équivalent dans d'autres contextes**

Par exemple : le *quotient familial* dans la politique fiscale française ; *primo e secondo piatto* dans l'organisation du repas à l'italienne ; *saudade* comme sentiment lié à la culture lusophone.

Savoir que proximité linguistique ou pragmatique n'implique pas identité de référence socio-culturelle

- **Savoir que certains éléments lexicaux désignent des réalités socioculturelles différentes ou partiellement différentes selon les communautés.**

Par exemple des mots-calques ne recouvrent pas la même fonction dans une organisation sociale: *recteur* (FR) / *rettore* (IT), *collège* (FR) / *colégio* (ES) / *collegio* (IT) ; *docteur* (FR) / *dottore* (IT) ; *préfet* (FR) / *prefect* (CAT) / *prefeito* (PORT) / *prefetto* (IT), etc.

- **Savoir que certains éléments lexicaux proches par leur forme et leur sens présentent des différences de connotation liées à des réalités socioculturelles différentes**

Par exemple : *Mezzogiorno* (IT) / *Midi* (FR), *province* (FR) / *provincia* (IT) ...

- **Savoir que les gestes et mimiques peuvent se ressembler mais avoir des significations différentes**

Pour le français, des exemples de "dictionnaires de gestes" sont consultables sur [lepointdufle_interculturel](#) [48]. Pour l'italien, voir [youtube.fabiocaon](#) [49].

- **Savoir que l'usage de certaines tournures de la phrase et formes du discours varie selon les communautés de discours.**

Par exemple le tutoiement / vouvoiement, les termes d'adresse, les formules d'ouverture et de clôture d'une interaction, les tours de parole, etc.

La compréhension de l'écrit

- [1.3.1. Savoir mobiliser des stratégies générales de compréhension écrite](#)
 - [1.1.3.1.1. Choisir une approche de lecture adaptée](#)
 - [1.2.3.1.2. Construire un parcours de lecture](#)
- [2.3.2. Savoir mobiliser des stratégies d'intercompréhension à l'écrit](#)
 - [2.1.3.2.1. S'appuyer sur le lexique aisément identifiable](#)
 - [2.2.3.2.2. Savoir reconnaître des mots à partir des correspondances graphiques et phonologiques](#)

- 2.3.[3.2.3. Savoir décomposer les mots pour deviner le sens](#)
 - [2.3.1. deviner le sens d'un mot composé à partir du sens des mots qui entrent dans sa composition](#)
 - [2.3.2. Se servir des correspondances interlinguistiques entre morphèmes grammaticaux](#)
- 2.4.[3.2.4. Savoir faire des hypothèses sur les sens des mots à partir des contextes sémantiques et discursifs](#)
 - [2.4.1. à partir du contexte discursif](#)
 - [2.4.2. à partir du champ sémantique \(ensemble de mots qui se rapportent à un même thème\)](#)
- 2.5.[3.2.5. Savoir exploiter la comparaison entre plusieurs langues à l'écrit](#)
 - [2.5.1. s'approcher du sens d'un mot inconnu en se servant d'un mot proche connu même si le sens est légèrement différent, puis l'adapter au contexte](#)
 - [2.5.2. Savoir exploiter ce qui est compris dans une langue pour comprendre le message dans une autre langue, par exemple en se confrontant à la lecture de documents plurilingues traitant d'un même thème.](#)
- 2.6.[3.2.6. Savoir traiter les éléments opaques](#)
 - [2.6.1. recourir ponctuellement aux dictionnaires](#)
 - [2.6.2. Mémoriser des éléments fonctionnels productifs \(connecteurs, chiffres, désinences\)](#)

[Connectez-vous](#) [50] ou [inscrivez-vous](#) [51] pour publier un commentaire

 [Italiano](#) [52]

 [Español](#) [53]

Les descripteurs de la section III fournissent des éléments pour construire un parcours d'apprentissage propre à développer d'abord des stratégies générales de compréhension écrite (3.1.) puis des compétences en intercompréhension plurilingue (3.2.).

3.1. Savoir mobiliser des stratégies générales de compréhension écrite

Placé devant des textes, l'apprenant doit choisir une approche de lecture adaptée à ses objectifs, sachant a priori qu'il ne peut tout comprendre. Les descripteurs permettent de guider l'apprenant dans son parcours de compréhension en focalisant sur les principaux éléments textuels et discursifs. En IC la compréhension globale s'entend comme compréhension "en gros": une compréhension partielle, sur les macro-éléments; la compréhension détaillée pour sa part exploite d'abord les éléments les plus transparents et les utilise pour reconstruire le sens d'un texte de façon de plus en plus précise.

3.1.1. Choisir une approche de lecture adaptée

- adapter sa lecture à ses besoins et objectifs: lecture globale, linéaire, sélective, détaillée ou approfondie

Avant de s'engager dans une activité de lecture, il est souhaitable de se donner un objectif réalisable selon sa visée et son niveau.

Exemples :

Visée : pour réserver une chambre d'hôtel sur un site internet, la lecture peut rester sélective: photos, tarifs, localisation et calendrier de disponibilité.

- à un niveau I on tentera de deviner le thème principal d'un texte de presse ou le produit présenté dans une brochure publicitaire, etc.
- à un niveau II on reconstruira l'enchaînement d'un fait divers (lieu, participants, date, actions), ou on traduira collectivement et approximativement un bref texte
- à un niveau III on sera capable de comprendre le fil logique et les différents points de vue d'un texte argumentatif.

- Savoir qu'on n'a pas besoin de comprendre tous les mots d'un texte pour accéder au sens général

L'apprenant peut par exemple souligner les mots et passages qu'il comprend et tenter de reconstruire le sens du texte sur cette base.

Pour progresser, on peut utiliser la technique du mot vide : on remplace le mot inconnu par *machin* / *machiner* dans une première tentative de traduction, avant de faire des hypothèses de sens à partir du contexte (cf. Introduction Eurom5 §3.4.1 eurom5.com [54]).

3.1.2. Construire un parcours de lecture

- identifier les paramètres de la situation de communication : identités des interlocuteurs, lieu et moment de la publication du texte

Cette activité de base pour toute lecture est d'autant plus importante en IC pour une première orientation dans le texte.

- observer globalement le format, la silhouette du texte, la mise en page, les caractéristiques typographiques, pour identifier le genre textuel : fait divers, tract publicitaire ou politique, texte de loi, chat ou forum...

Par exemple il est utile de savoir dans quelle rubrique est publié un texte de presse pour en anticiper le sens. La présence d'une carte géographique avec des pictogrammes (pluie, soleil, neige) permet d'identifier facilement le genre "prévisions météorologiques" (Niveau I).

- s'appuyer sur les éléments mis en relief (titres divers, expressions en caractères gras...), et illustrations éventuelles pour faire des hypothèses sur les contenus et définir le thème général du texte.

Pour commencer à un niveau de sensibilisation, il est préférable de choisir des textes où ces éléments offrent une base de départ.

- mobiliser ses savoirs encyclopédiques sur le sujet pour comprendre le texte

Une fois identifié le thème, on peut faire un remue-méninges pour anticiper les contenus du texte. Si la thématique est peu connue, on peut faire une brève recherche dans la langue des apprenants sur le même sujet.

- repérer les chiffres, dates, noms propres, patronymes et toponymes

Les majuscules, par exemple, sont un bon indice à ce sujet, mais attention aux emplois différenciés selon les langues.

- Savoir repérer les types de séquences textuelles (descriptif, informatif, procédural, narratif, argumentatif, conversationnel) pour faire des hypothèses sur les contenus.

Par exemple une recette de cuisine (texte procédural) présente d'abord une liste d'ingrédients, puis une succession de verbes d'action. Dans un texte descriptif ou informatif les verbes seront essentiellement à la 3ème personne.

- Savoir analyser la structure du texte en repérant les connecteurs (énumératifs, temporels, logiques, etc.) et le rôle de chaque paragraphe dans l'organisation d'ensemble (présenter, introduire, conclure, donner un exemple, avancer un argument, etc).

Certains connecteurs énumératifs, comme *premièrement*, *deuxièmement*, sont facilement repérables pour les locuteurs de langues romanes (Niveau I).

D'autres, moins transparents, devraient être progressivement (à partir du niveau II) mémorisés par l'apprenant (cf. mini-portraits des langues EuroCom [eurocom \[44\]](#), tableaux d'aides Eurom5 [eurom5 \[54\]](#)).

- Identifier la structure syntaxique de la phrase en repérant ses constituants majeurs (Sujet-Verbe-Objet)

Il peut être utile par exemple

- repérer les formes verbales qui peuvent donner des informations sur le sujet (singulier ou pluriel...)
- savoir que certaines langues peuvent avoir un sujet implicite : *Siamo in Italia* (it) = **Nous sommes en Italie** (fr)
- savoir que l'ordre des mots peut être plus ou moins libre selon les langues et selon les registres.

Certains manuels proposent une aide pour reconnaître les constituants principaux de la phrase (Eurom5).

- regrouper toutes les informations parcellaires pour reconstruire le sens

Il est souvent nécessaire en IC de lire plusieurs fois le texte pour construire progressivement une compréhension acceptable selon ses besoins.

3.2. Savoir mobiliser des stratégies d'intercompréhension à l'écrit

Les descripteurs de cette sous-section se concentrent sur des démarches spécifiques à l'intercompréhension, en s'appuyant en particulier sur les indices lexicaux, sur la comparaison interlinguistique et les contextes discursifs.

3.2.1. S'appuyer sur le lexique aisément identifiable

- le lexique international

Ce lexique comprend des mots d'origine grecque et latine (technologie, médias), des mots anglais (*football*, *internet*, *film*), des mots utilisés dans plusieurs langues européennes (*hôtel*, *taxi*, *bar...*), des mots renvoyant à des objets culturels largement connus (*champagne*, *pizza*, *corrida*, *fado...*). EuroComRom ([eurocom \[44\]](#)) propose des listes de mots constituant ce lexique international.

- Les mots de même racine dans la même famille de langues

On relève environ 500 mots d'origine latine que l'on retrouve de façon presque identique dans la plupart des langues romanes. Cela constitue le lexique panroman :

terra (LAT, IT, PO, CAT) ; *tierra* (ES) ; *terre* (FR) ; *țară* (RO).

- les mots de même racine empruntés à d'autres familles de langues.

Pa exemple, à partir de l'étymon arabe *āl-ğabr* (réduction) : *algebra* (IT, ANG), *álgebra* (ES, PO), *algèbre* (FR) *algebră* (RO).

3.2.2. Savoir reconnaître des mots à partir des correspondances graphiques et phonologiques

- en écoutant la prononciation des mots pour trouver des ressemblances non visibles à l'écrit

Ex. le groupe "ch" italien et roumain se prononce /k/ (*chilogrammo* IT), souvent écrit "k" (*kilo* FR, *kilogram* RO) ou "qu" (*quilograma* PO) dans d'autres langues romanes ([galanet.graphies SONS 155](#)).

- En repérant les correspondances graphiques entre les langues

Ex. "h" en espagnol en début de mot (*hijo*) correspond la plupart du temps à "f" en français, italien et catalan (*fil* FR, *figlio* IT, *fill* CAT); "chi" en italien (*chiave*) correspond à "cl" (*clé*) en français et en catalan (*clau*), "ll" (*llave*) en espagnol ([galanet.ressource 156](#)).

3.2.3. Savoir décomposer les mots pour deviner le sens

- **deviner le sens d'un mot composé à partir du sens des mots qui entrent dans sa composition**

Ex. *tire-bouchon* (FR), *portacenere* (IT), *abrelatas* (ES) ([galanet.ressource 157](#))

- identifier la racine, les affixes, les suffixes

Il existe des préfixes (Ex. bi-, multi-, amphi-, auto-, hyper-) et des suffixes (Ex. -age, -able, -ment) d'origine grecque et latine que l'on retrouve sous des formes identiques ou légèrement différentes dans plusieurs langues.

Connaître certaines variations stables aide à les reconnaître et à comprendre le sens du mot.

Ex. **action** (FR), **azione** (IT), **acción** (ES), **ação** (PO), **acțiune** (RO)

- deviner les sens d'un mot à partir d'autres mots appartenant au même champ lexical

Il est possible de deviner le sens d'un mot en se servant de mots du même champ lexical éventuellement, appartenant à une autre catégorie grammaticale ou à un autre registre dans la / les langue(s) connue(s).

Ex. un francophone pourra arriver au sens de *acqua* (IT) = *eau* à partir de *aquatique* (FR) = *acquatico* (IT) ou au sens de *pericoloso* (IT) = *dangereux* (FR) à partir de *péril* ou *périlleux* (FR) ; un Italien pourra comprendre le mot enfant (FR) = *bambino* (IT) à partir du mot *infantile* (IT) = *enfantin* (FR).

Il est parfois nécessaire qu'un locuteur expert offre une aide dans cette direction.

- **Se servir des correspondances interlinguistiques entre morphèmes grammaticaux**

Par exemple les désinences verbales de l'infinitif *-are* (IT) - *er* (FR, ES, PO) permettent de reconnaître que le mot est probablement un verbe. Toutefois, il est aussi nécessaire de mémoriser des formes plus éloignées comme par exemple des marques de nombre pour le masculin : -s (ES, PO,

FR, CAT) -i (IT, RO) ([galanet.ressource](http://galanet.ressource.fr) [58]).

3.2.4. Savoir faire des hypothèses sur les sens des mots à partir des contextes sémantiques et discursifs

- **à partir du contexte discursif**

Par exemple:

Le mot *postre* ES = *dessert* (FR) sera compris grâce à sa position dans l'ordre du menu.

Dans un message en italien, on peut deviner le sens approximatif de la formule *Ci sentiamo* correspondant à *A la prochaine* (FR), en considérant sa place en clôture de l'échange.

Dans un emploi du temps hebdomadaire en portugais il sera possible de déduire que le sens de *segunda-feira, terça-feira...* en observant l'ordre des jours de la semaine à partir de *domingo* qui est le mot le plus transparent.

- **à partir du champ sémantique (ensemble de mots qui se rapportent à un même thème)**

Par exemple :

après le verbe *manger* (FR), transparent dans plusieurs langues romanes, le mot qui suit désignera très probablement une chose comestible.

Inversement, si on connaît le mot *paella* (plat espagnol connu à niveau international), on accédera plus facilement au sens de *comer* dans *comer paella* (ES-PT).

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

- **s'approcher du sens d'un mot inconnu en se servant d'un mot proche connu même si le sens est légèrement différent, puis l'adapter au contexte**

Par exemple pour un francophone il sera possible de deviner le sens du mot italien *ombrello* = *parapluie* (FR) à partir de *ombrelle* (FR) qui a la même fonction de protection mais ne sert pas pour la pluie (ou en passant tout court par le mot *anglais umbrella*).

- **Savoir exploiter ce qui est compris dans une langue pour comprendre le message dans une autre langue, par exemple en se confrontant à la lecture de documents plurilingues traitant d'un même thème.**

Niveau I : à partir de titres de films ou de romans connus, traduits en plusieurs langues romanes (par exemple *Il nome della rosa* - IT), il est possible de repérer et de comprendre les déterminants dans toutes les langues, y compris en roumain où le déterminant est placé à la fin du substantif (*Numele trandafirului* - RO). Cf. *InterRom* (Intercomprensión en Lenguas Romances)

Niveau II : dans EUROM5 [eurom5](http://eurom5.eu) [54] la traduction en 5 langues du titre des articles proposés permet de faire des observations interlinguistiques.

Idem à partir des traductions en plusieurs langues d'un extrait d'un roman connu, par exemple *Le Petit Prince* (cf. EuroComRom [eurocom](http://eurocom.com) [44] et autres extraits multilingues de l'ouvrage sur le web [petit-prince.collection](http://petit-prince.collection.fr) [59]).

Niveau III: à partir d'articles de presse traitant le même sujet en plusieurs langues, l'apprenant peut recomposer l'information en s'appuyant sur ce qu'il comprend dans les différentes langues.

3.2.6. Savoir traiter les éléments opaques

- **recourir ponctuellement aux dictionnaires**

Les outils de traduction en ligne peuvent constituer une aide valable pour comprendre un mot ou un segment de phrase restés opaques.

- **Mémoriser des éléments fonctionnels productifs (connecteurs, chiffres, désinences)**

Les *petits portraits de langues* dans EuroComRom ([eurocom \[44\]](#)) proposent des listes de termes et structures essentiels pour chaque langue.

Les manuels Eurom5 ([eurom5 \[54\]](#)) proposent en aide ponctuelle un tableau multilingue pour quelques mots probablement opaques de chaque texte à lire.

En annexe des tableaux synoptiques pour une "grammaire de la lecture".

Par exemple :

además (SP) – *além* (PT) – *inoltre* (IT) – *en outre* (FR) – *în plus față de* (RO) – *a més de* (CAT).

La mémorisation se fait graduellement lors de la rencontre contextuelle de ces mots.

La compréhension de l'oral et de l'audiovisuel

- [1.4.1. Se rendre compte des spécificités de la compréhension à l'oral pour aborder la tâche avec confiance](#)
 - [1.1.4.1.1. Connaître quelques caractéristiques générales du discours oral](#)
 - [1.2.4.1.2. Savoir prendre en compte les paramètres dont peut dépendre le degré de compréhension des documents oraux](#)
- [2.4.2. Savoir développer un parcours de compréhension globale](#)
 - [2.1.4.2.1. Savoir reconnaître le format global d'un texte oral](#)
 - [2.2.4.2.2. Savoir tirer profit des éléments prosodiques du discours](#)
 - [2.3.4.2.3. Comprendre le sens des mots et expressions](#)
 - [2.4.4.2.4. Savoir mettre en oeuvre des stratégies procédurales de compréhension à l'oral](#)
- [3.4.3. Savoir mobiliser des stratégies d'intercompréhension à l'oral](#)
 - [3.1.4.3.1. S'appuyer sur le lexique aisément identifiable](#)
 - [3.2.4.3.2. Savoir reconnaître des mots à partir des correspondances phonologiques](#)
 - [3.3.4.3.3. Savoir décomposer les mots pour deviner le sens](#)
 - [3.4.4.3.4. Savoir faire des hypothèses sur le sens des mots à partir des contextes sémantiques et discursifs](#)
 - [3.5.4.3.5. Savoir exploiter la comparaison entre plusieurs langues à l'oral](#)

[Connectez-vous \[60\]](#) ou [inscrivez-vous \[61\]](#) pour publier un commentaire

 [Italiano \[62\]](#)

Les descripteurs de la section IV fournissent des éléments pour construire un parcours d'apprentissage propre à développer d'abord des stratégies générales de compréhension orale puis l'intercompréhension plurilingue:

- la prise de conscience de la spécificité d'un texte oral comme prérequis pour aborder ce domaine avec confiance (4.1.)
- l'entraînement régulier à la compréhension globale et à la compréhension détaillée (4.2.)
- la mobilisation des stratégies d'intercompréhension dans l'élaboration du processus de

compréhension multilingue (4.3.)

Beaucoup de stratégies sont communes avec l'intercompréhension écrite. Les paragraphes seront dans ce cas répétés.

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

Par rapport à l'écrit, comprendre l'oral en situation authentique est plus difficile à cause d'une série de facteurs comme la vitesse, l'absence de revenir en arrière, la façon de prononcer, etc.

Pour améliorer la compréhension, il est donc utile que les apprenants soient conscients de ces spécificités (4.1.) pour mieux adapter leurs stratégies d'écoute en fonction du genre du discours à comprendre (4.2.).

4.1.1. Connaître quelques caractéristiques générales du discours oral

- Connaître

- le caractère linéaire et temporel et la vitesse du message oral

Le caractère linéaire et temporel du message, et sa vitesse opposent substantiellement l'oral à l'écrit et justifient la complexité générale de l'oral où il faut traiter l'information dans l'immédiateté, ce qui implique que les informations doivent être saisies dans leur forme décryptées, interprétées très vite, et qu'entre en jeu de mémorisation à court terme.

- les caractéristiques prosodiques

La prosodie permet de saisir à la fois

- des informations syntaxiques (une assertion ou une interrogation, un ordre, une incise qui est prononcée plus bas, etc.) avec les différences inhérentes à chaque langue,

- des informations sémantiques (les émotions du locuteur: colère, surprise, etc.); c'est un phénomène transversal aux langues, mais avec des différences de hauteur et de timbre pour les mêmes effets, dans chaque langue.

- la difficulté à segmenter le flux sonore

La difficulté de segmenter le flux sonore est augmentée pour une langue comme le français ou l'anglais où existe un accent de phrase plutôt qu'un accent de mot, si bien que les mots se détachent moins individuellement dans un segment rythmique, d'où l'impression de bloc compact. En outre pour le français existe le phénomène de liaison qui enchaîne les mots en insérant des consonnes non prononcées d'ordinaire. (Ex : /vwalamezami/ pour : voilà / mes / amis)

- les phénomènes de transformation phonétique (réduction ou d'assimilation)

Les phénomènes de transformation phonétique lorsque les mots sont en discours existent dans toutes les langues. Par exemple en français:

« ch'uis » « ch'ais » au lieu de « je suis, je sais », la chute des « e » muets qui fait que la suite « je te le dirai demain » devient « ch'teul dirai d'main »

En italien *in piedi* (debout) sera prononcé *impiedi* par assimilation.

- les « scories du discours » : usage de temporisateurs tel euh (FR), phrases inachevées, erreurs et autocorrections

Dans le discours spontané, les scories sont importantes. Alors qu'elles ne gênent pas d'ordinaire l'interlocuteur natif, elles peuvent créer des obstacles pour l'apprenant étranger qui ne sait pas distinguer ce qui relève de l'hésitation du locuteur ou du fait qu'il comprend mal. D'un côté elles ralentissent l'apport d'information et donc elles permettent d'avoir le temps de mieux décoder, d'un

autre côté si elles sont trop nombreuses, elles contribuent à faire perdre le fil.
C'est un paramètre à doser pour la difficulté des documents à proposer à l'écoute.

4.1.2. Savoir prendre en compte les paramètres dont peut dépendre le degré de compréhension des documents oraux

- Prendre en compte les facteurs externes au discours:

- la qualité sonore du / des documents (messages du / des locuteurs, environnement sonore)

La qualité sonore du document en soi. Une mauvaise qualité peut résulter de la trop grande présence de bruits de fond. En être conscient signifie orienter sa façon d'écouter.

- La présence d'éléments visuels accompagnant le discours (présence physique du locuteur, documents audiovisuels, sous-titrages, mots ou tableaux écrits dans la vidéo)

Comprendre une personne physiquement présente est plus facile que de comprendre le même message à travers un média (téléphone, télévision). Et dans ce dernier cas, voir la personne parler ou l'entendre en voix off demande un effort différent. Pour les discours liés à un média, les images constituent une aide; leur degré de redondance par rapport au texte entendu et leur proximité avec la situation de communication est variable.

- la possibilité ou non de réécouter le message

En situation d'apprentissage, il sera possible de réécouter la séquence. En situation de communication authentique, cela n'est pas toujours possible; on ne pourra pas répéter un orateur, mais on peut réécouter un message de répondeur téléphonique.

- Prendre en compte les facteurs internes au discours:

- l'articulation sonore des messages par le / les locuteurs, le débit, l'intensité, l'intonation

Une mauvaise articulation des locuteurs (trait individuel et social) peut rendre opaque un discours compréhensible autrement.

Le débit du locuteur, le volume de sa parole (s'il crie par exemple) sont déterminants.

- les variantes géographiques et stylistiques (registre) utilisées

- les accents régionaux ou sociaux par rapport à une langue standard (en général celle des médias) sont des facteurs de complexité du moins par rapport à la première variante apprise
- la nature plus ou moins spontanée du discours oral est corrélée au registre, et aux expressions idiomatiques ou au type de lexique liés à ces registres. Cette dernière considération est valable de la même façon à l'écrit.

- le degré de similitude phonétique entre la langue du document et la / les langue(s) connue(s) du récepteur

Le degré de similitude de la L2 par rapport à la L1 est évidemment un facteur fondamental.
Tout le monde sait que l'espagnol est plus facile pour un italien que le français.

4.2. Savoir développer un parcours de compréhension globale

Dans cette sous-section, les indications concernent les stratégies qui sont mises en oeuvre dans le processus d'apprentissage de la compréhension orale pour toute langue. La démarche pédagogique pour l'oral n'est pas différente de celle proposée pour l'écrit, sauf sur certains points liés aux facteurs précédemment énoncés en 4.1.

La compréhension globale s'entend comme compréhension "en gros". Il ne s'agit pas d'une synthèse, mais d'une compréhension partielle, sur les macro-éléments. La compréhension détaillée permet de ne laisser aucun segment dans l'ombre. En phase d'apprentissage, elle est utile pour travailler sur la langue. En phase d'évaluation, tout dépend du niveau à atteindre et de la quantité d'informations que l'on estime devoir être comprise.

4.2.1. Savoir reconnaître le format global d'un texte oral

- identifier la situation de communication : combien de locuteurs, statuts et rôles; - identifier le genre du texte (journal télévisé, débat, interview, discours, cours, vidéo-conférence, conversation, etc.) - identifier globalement les types textuels (narratif, argumentatif, expositif, procédural, descriptif) - dégager le thème abordé et mobiliser les savoirs encyclopédiques sur le sujet - faire des hypothèses sur les contenus

En situation authentique, on connaît la situation et on peut le plus souvent anticiper (par exemple, si on va écouter un cours, ou prendre un café avec des amis, ...)

En situation d'apprentissage de l'oral, il n'y a pas de paratexte accessible avant même d'écouter sauf dans le cas de documents saisis sur Internet et disposant donc au moins d'un titre.

C'est au tuteur ou au tutoriel à suppléer à ce manque: "*vous allez entendre une interview qui met en présence X ou Y*".

L'autre stratégie est de procéder au repérage des points listés (identifier la situation, le genre, le type textuel, le thème) après une première écoute de l'ensemble du document ou bien d'une partie suffisamment significative. Puis de faire formuler des hypothèses sur l'ensemble des contenus.

4.2.2. Savoir tirer profit des éléments prosodiques du discours

- identifier les sentiments exprimés par un locuteur : joie, surprise, tristesse, colère, etc.
- identifier les intonations correspondant aux différents types de phrase (déclarative, interrogative, injonctive, impérative)
- 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.)
- identifier les accents d'insistance - identifier les accents régionaux

Ce travail commence déjà en compréhension globale, mais s'accentue en compréhension détaillée. La spécificité de l'oral concernant les éléments supra-segmentaux peut être analysés avec plus de finesse pour chaque segment écouté séparément. Tous les éléments cités en 4.1. sont repris ici et mieux saisis.

4.2.3. Comprendre le sens des mots et expressions

- reconnaître des mots et essayer de les relier

Il s'agit avant tout de repérer et de reconnaître des éléments dispersés, tels des mots isolés transparents (voir paragraphe 4.4.).

- distinguer les noms propres des autres mots

Les noms propres sont difficiles à reconnaître car même les noms étrangers sont prononcés différemment dans les différentes langues. Il peut être utile de faire un travail préparatoire en fonction du texte à écouter (les noms d'hommes politiques, les noms géographiques, etc.) puis de faire une écoute sélective en les faisant reconnaître à l'intérieur du discours entier, sans prêter attention au reste.

- reconnaître les actes de parole (saluer, féliciter, demander, etc.) et leurs enchaînements éventuels

Distinguer les actes de parole n'est pas forcément simple sur le plan linguistique car il peut y avoir des locutions figées non transparentes, mais le contexte de l'échange permet de deviner le sens global du message.

4.2.4. Savoir mettre en oeuvre des stratégies procédurales de compréhension à l'oral

- liés au contenu

- s'appuyer sur les redondances inhérentes à un discours oral (répétitions, reformulations)
- Tirer profit des éléments visuels (les mimiques, les gestes du / des locuteurs, les éléments du contexte)

Les savoir faire procéduraux pour la compréhension se développent

- à partir de la nature même du discours oral et de ses supports; distinguer les redondances pour les utiliser à son profit, utiliser les éléments visuels et croiser les informations;
- à partir de sa propre aptitude à accepter de comprendre la façon parcellaire au départ, et à essayer de "deviner" en battant des hypothèses

- liés à l'apprentissage

- ne pas se bloquer devant la non compréhension d'un segment du discours et se servir du contexte pour émettre des hypothèses
- gérer les retours en arrière et si la technique le permet, ralentir la vitesse du visionnement
- isoler dans la chaîne sonore les mots incompris et utiliser la technique du mot vide (cf. 3.1.1.) pour les catégoriser (verbe, substantifs, pronom) et émettre des hypothèses de sens.

La spécificité de l'oral nécessite au cours de l'apprentissage de gérer des retours en arrière et cela peut être fait par l'enseignant comme par l'apprenant en autonomie. Le ralentissement est prévu par certains programmes. Il est très utile.

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

La plupart de ces stratégies sont communes à l'écrit et à l'oral. Nous les reprenons donc symétriquement à la partie 3.2., en précisant les différences concernant l'oral.

4.3.1. S'appuyer sur le lexique aisément identifiable

- le lexique international

Ce lexique comprend des mots d'origine grecque et latine (*technologie, médias*), des mots anglais (*football, internet, film*), des mots utilisés dans plusieurs langues européennes (*hotel, taxi, bar*), des mots renvoyant à des objets culturels largement connus (*champagne, pizza, corrida, fado*). La transparence du lexique existe aussi à l'oral comme à l'écrit dans des proportions toutefois inférieures. À l'oral, la prononciation différente rend ces mots moins immédiats. Par exemple *pizza* (/pidzɑ/ en français vs /pitsa/ en italien).

- les mots de même racine dans la même famille de langues

Ce type de mots correspond à

- des mots provenant du même étymon latin et ayant subi des évolutions phonétiques dans chaque langue. Beaucoup de ces mots sont transparents aussi à l'oral: *terra* (LAT, IT, PO, CAT); *tierra* (ES); *terre* (FR); *tara* (RO). Certains peuvent cependant avoir subi de fortes variations phonétiques: par exemple *eau* (FR) = *acqua* (IT) et *agua* (ES)

- des mots savants construits sur un étymon latin. Ces mots sont sensiblement identiques dans toutes les langues. Ils sont les plus longs et les plus compréhensibles à l'oral car le suffixe se reconnaît malgré les différences sonores: *constitution* (FR), *costituzione* (IT), *constitución* (ESP), *constitution* (ANG)

- des emprunts d'une langue à l'autre. Par exemple le mot italien *bacchetta* a donné au XVI^{ème} siècle en français *baguette* et aujourd'hui le nom du pain revient dans la langue italienne sous sa forme française; *crème caramel* (FR) > *crème caramel* (IT) avec variation d'accent tonique.

Ces variations de prononciation impliquent une moins grande immédiateté dans la reconnaissance qu'à l'écrit mais un socle suffisamment fort sur lequel peut s'appuyer l'IC à l'oral

- les mots de même racine empruntés à d'autres familles de langues

Les mots empruntés à d'autres familles transversaux à plusieurs langues constituent aussi un socle pour la compréhension orale. Par exemple à partir de l'étym arabe *āl-ğabr* (réduction) : *algebra* (IT, ANG), *álgebra* (ES, PO), *algèbre* (FR) *algebră* (RO).

4.3.2. Savoir reconnaître des mots à partir des correspondances phonologiques

- représenter des correspondances phonologiques entre les langues

Ex. /y/ (FR) pur = /u/ (IT) puro

/pj/ (IT) pioggia = /pl/ (FR) pluie

/tʃ/ (IT) centro = /s/ (FR) centre

Cf. tableaux complets de correspondances pour les langues romanes dans galanet.ressources.

- comparer avec l'écriture des mots pour trouver des ressemblances non audibles

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 facile à cause de la nasale et du fait que le "t" final est muet.

Ex. effectivement /efɛktvmã/

Cf. tableaux complets de correspondances pour les langues romanes dans galanet.graphies_SONS

4.3.3. Savoir décomposer les mots pour deviner le sens

- deviner le sens d'un mot composé à partir du sens des mots qui entrent dans sa composition

Lorsque les composés sont transparents à l'oral, le passage est plus évident : *grattacieli* (IT) / *gratte-*

ciel (FR). Lorsqu'un seul mot est transparent, c'est la fréquence des collocations qui permet de deviner le sens du 2e mot. Ex. *rascacielo* (ES) = gratte-ciel (FR). galanet.ressource

- identifier la racine, les affixes, les suffixes

Les préfixes (Ex. *bi-*, *multi-*, *amphi-*, *auto-*, *hyper-*) sont souvent très proches pour la prononciation. Les suffixes (Ex. *-age*, *-able*, *-ment*) ont des prononciations différentes, mais suffisamment proches pour que l'analogie soit perçue à l'oral après entraînement.

Ex. *action* (FR), *azione* (IT), *acción* (ES), *ação* (PO), *acțiune* (RO), *acció* (CAT).

- deviner les sens des mots à partir d'autres mots plus ressemblants à l'oral appartenant au même champ lexical ou à la même famille étymologique

Il est possible de deviner le sens d'un mot en se servant du même champ lexical, appartenant à une autre catégorie grammaticale ou à un autre registre dans la/les langue(s) connue(s):

Ex. un francophone pourra arriver au sens de *acqua* (IT) /akwa/ = *eau* (FR) à partir de *aquatique* (FR) /akwatik/.

Cependant ce travail est plus difficile à faire à l'oral dans les cas de non correspondance entre graphie et phonie.

- se servir des correspondances interlinguistiques entre morphèmes grammaticaux

Par exemple les désinences verbales de l'infinitif *-are* (IT), *-er* (FR, ESP, PO) permettent de reconnaître que le mot est probablement un verbe. Toutefois, il est aussi nécessaire de mémoriser des formes plus éloignées comme par exemple les marques de nombre pour le masculin : *-s* (ES, PO, FR, CAT), *-i* (IT, RO) galanet.ressource.

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

- à partir du contexte discursif

Par exemple:

Le mot *postre* ES = dessert FR sera compris s'il est proposé à la fin d'un repas

Dans un message en italien on peut deviner le sens approximatif de la formule *Ci sentiamo = A* la prochaine FR, en considérant sa place en clôture de l'échange.

- à partir du champ lexical (ensemble de mots qui se rapportent à un même thème)

Par exemple:

après le verbe *manger* (FR), transparent dans plusieurs langues romanes, le mot qui suit désignera très probablement une chose comestible.

Inversement, si on connaît le mot *paella* (plat espagnol connu à niveau international) on accédera plus facilement au sens de *comer* dans *comer paella* (ES, PT).

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

- passer d'une langue à une autre pour des documents similaires

On peut travailler sur des documents quasiment traduits en plusieurs langues (par exemple des nouvelles d'Euronews) et passer d'une langue à l'autre pour reconstruire le sens.

- savoir exploiter ce qui est compris dans une langue pour comprendre un document oral

similaire dans une autre langue traitant d'un même thème et/ou appartenant au même genre.

Niveau I: documents traduits (à quelques différences près)

Niveau II: documents sur le même thème mais organisés différemment et avec un autre texte.

- exploiter les transcriptions écrites

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 facile à cause de la nasale et du fait que le "t" final est muet. Effectivement (FR) (efektvmã/

- recourir aux transcriptions ou sous-titres pour reconnaître certains mots non identifiés à l'oral et compréhensibles à l'écrit à cause de ressemblances non audibles

C'est au moment du recours à l'écrit, sous forme de transcription, de sous-titrage qu'on pourra également utiliser le dictionnaire. A noter qu'en ligne, les dictionnaires offrent également la prononciation des mots (comme Reverso <http://dictionnaire.reverso.net> [63]).

- mémoriser des éléments fonctionnels (connecteurs, chiffres,...) opaque dans leur forme sonore

Les éléments fonctionnels sont très souvent opaques aussi bien à l'écrit qu'à l'oral il sera donc indispensable de les mémoriser.

Les petits portraits de langues dans EuRomCom (eurocom) proposent des listes de termes essentiels pour chaque langue.

Par exemple:

además (SP) – *além* (PT) – *inoltre* (IT) – *en outre* (FR) – *în plus față de* (RO) – *a més de* (CAT).

La mémorisation se fait graduellement lors de la rencontre contextuelle de ces mots.

L'interaction plurilingue et interculturelle

- [1.5.1. Comprendre la situation en vue d'interagir](#)
 - [1.1.5.1.1. Savoir identifier les types et les contextes de l'interaction pour activer une modalité de communication adéquate](#)
 - [1.2.5.1.2. Savoir comprendre les intentions générales ou partielles de l'interaction plurilingue pour coopérer](#)
 - [1.2.1.](#)
 - [1.3.5.1.3. Savoir interpréter les spécificités de la dynamique d'une interaction plurilingue et pluriculturelle pour réagir de façon constructive](#)
 - [1.3.1. reconnaître les moments de ralentissement dans la construction de l'échange dus à des difficultés linguistiques, pour mettre en oeuvre des stratégies de remédiation](#)
- [2.5.2. Savoir participer à une interaction plurilingue](#)
 - [2.1.5.2.1 Savoir s'engager dans une interaction en situation de vie quotidienne](#)
 - [2.1.1. manifester sa volonté d'initier / accepter un échange](#)
 - [2.2.5.2.2. Savoir participer à la dynamique d'une interaction en situation guidée ou institutionnelle](#)
 - [2.2.1. partager un contrat de communication plurilingue](#)

- 2.2.2. [s'engager activement dans la définition et la réalisation de la tâche](#)
- 2.2.3. [participer au développement thématique de la communication](#)
- 2.2.4. [enrichir le dialogue interculturel](#)
- 2.3. [5.2.3. Savoir moduler son expression pour faciliter l'interaction plurilingue \(interproduction\)](#)
 - 2.3.1. [prendre connaissance du profil linguistique de ses partenaires pour tenir compte de leurs compétences de réception](#)
 - 2.3.2. [adapter la complexité lexicale à l'interlocuteur](#)
 - 2.3.3. [inclure volontairement des redondances lexicales qui facilitent la compréhension](#)
 - 2.3.4. [adapter la complexité syntaxique à l'interlocuteur sans pour autant utiliser des formes grammaticalement incorrectes](#)
 - 2.3.5. [adapter la densité informative à l'interlocuteur](#)
 - 2.3.6. [- Calibrer la longueur de ses interventions; - limiter la quantité d'information nouvelle dans chacune intervention; - reprendre des éléments déjà partagés au cours de l'échange; - s'assurer d'un degré acceptable de compréhension de la part des interlocuteurs avant d'avancer.](#)
 - 2.3.7. [adapter la complexité culturelle à l'interlocuteur, sans pour autant aseptiser son discours](#)
 - 2.3.8. [utiliser des éléments non verbaux pour faciliter l'accès au sens](#)
 - 2.3.9. [adapter sa production orale à l'interlocuteur](#)
- 2.4. [5.2.4. Savoir gérer les problèmes de compréhension dans l'interaction](#)
 - 2.4.1. [explicitier ce qu'on a compris pour assurer la co-construction plurilingue du sens](#)
 - 2.4.2. [soumettre aux interlocuteurs ses propres hypothèses d'interprétation du sens](#)
 - 2.4.3. [faire part de ses problèmes de compréhension et solliciter un étayage linguistique](#)
 - 2.4.4. [veiller activement et réagir aux problèmes de compréhension de ses interlocuteurs](#)

[Connectez-vous](#) ^[64] ou [inscrivez-vous](#) ^[65] pour publier un commentaire

 [Italiano](#) ^[66]

Interagir non seulement en face à face mais aussi à distance est devenu aisé grâce à la diffusion des technologies de la communication. En intercompréhension cela rend possible des échanges avec des interlocuteurs dans le monde entier.

Les descripteurs de cette section guident les apprenants à se concentrer sur l'observation du fonctionnement des interactions plurilingues (5.1.), puis sur les compétences à mettre en oeuvre pour y participer, à l'écrit et à l'oral (5.2).

5.1. Comprendre la situation en vue d'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.

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

- identifier les spécificités, les ressources et les contraintes du canal du dispositif de

communication activé

Avant de se lancer dans l'interaction plurilingue il est nécessaire que les participants identifient s'il s'agit d'une interaction orale/écrite/mixte, d'une interaction en direct/en différé, afin de mobiliser les ressources communicatives adéquates.

- identifier les caractéristiques du contexte d'interaction

Les participants analysent le contexte d'interaction, de type formel (formation, contexte professionnel) ou informel (conversation de la vie quotidienne), afin de mobiliser les registres de langue et les compétences discursives, textuelles et socio-culturelles adaptées.

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

- comprendre quel est l'objectif global de l'échange, la nature et la finalité de la tâche à prendre en charge

La motivation et l'effort de participation sont soutenus par une claire perception des objectifs auxquels s'engager et des tâches à réaliser de façon collaborative.

- repérer le schéma communicatif des interactions pour programmer son intervention dans l'échange

Avant d'intervenir il est nécessaire d'analyser l'échange en cours: qui parle à qui, de quoi, pourquoi, etc.

- Analyser globalement les actes conversationnels réalisés comme base de compréhension pour réagir de façon pertinente

A un niveau initial I, les participants ne comprendront peut-être pas le détail des messages des interlocuteurs, mais être capable de saisir globalement l'acte conversationnel réalisé (saluer, initier un échange, réagir à ce que d'autres ont dit, remercier, donner/défendre un point de vue personnel, prendre congé...) constitue une première étape de compétence.

- repérer le schéma général du développement thématique pour insérer son intervention de façon pertinente afin de le faire progresser

A un niveau II, le développement argumentatif est plus complexe et il est nécessaire d'en suivre le cours; introduction, changement du sujet, développement des thématiques, conclusion, etc.

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

- savoir que la communication plurilingue implique un lourd effort cognitif de façon à réagir en conséquence

Se mouvoir entre plusieurs langues entraîne une fatigue qui peut amener à une baisse de participation : en prendre conscience et le reconnaître aide les participants à ne pas se décourager et à affronter les moments d'impasse comme faisant partie d'un processus dynamique (niveau II).

- reconnaître les moments de ralentissement dans la construction de l'échange dus à des difficultés linguistiques, pour mettre en oeuvre des stratégies de remédiation

Un blocage de l'échange peut parfois intervenir en raison d'une opacité linguistique sur un élément porteur.

Les participants peuvent s'efforcer de repérer le moment où ils ont perdu le fil de la conversation et essayer de se concentrer sur d'éventuels éléments linguistiques qui ont fait obstacle (Niveau II).

- repérer d'éventuelles incompréhensions dues à un manque de références culturelles partagées, à des signes d'ethnocentrisme, à des styles d'interaction différents

A un niveau avancé (III), les participants peuvent être amenés à constater que certains malentendus interculturels bloquent le développement de la coopération. Ils chercheront des hypothèses d'interprétation pour mettre en oeuvre des stratégies de remédiation.

5.2. Savoir participer à une interaction plurilingue

La participation à une interaction plurilingue peut se réaliser dans des contextes plus ou moins formels (vie quotidienne ou projets institutionnels) qui exigent des compétences différenciées. Dans tous les cas il s'agit d'une communication collaborative qui implique un effort d'adaptation de sa propre production pour faciliter la compréhension réciproque.

5.2.1 Savoir s'engager dans une interaction en situation de vie quotidienne

- **manifester sa volonté d'initier / accepter un échange**

Il s'agit d'accepter de se mettre en jeu dans une situation de communication spontanée (voyages, chats informels, réseaux sociaux ...) même lorsqu'on ne connaît pas la langue de l'interlocuteur sans bloquer a priori la possibilité d'un échange (Niveau I).

- réagir de façon collaborative de façon collaborative à la parole ou à la requête de l'interlocuteur

Mettre en oeuvre toutes ses ressources (gestes, mimiques, représentations graphiques, etc.) pour répondre à des sollicitations dans une langue inconnue (Niveau I).

5.2.2. Savoir participer à la dynamique d'une interaction en situation guidée ou institutionnelle

- **partager un contrat de communication plurilingue**

Dans des contextes éducatifs ou professionnels on définit collectivement un contrat de communication explicite. Le principe de base de l'intercompréhension est que chaque participant communique dans sa langue de choix (langue maternelle, langue de scolarisation, langue la mieux maîtrisée), selon les exigences d'autres formes d'interaction plurilingue (alternance codique, autotraduction, recours momentané à une langue tierce) peuvent être adoptées par le groupe (Niveaux I - II).

- **s'engager activement dans la définition et la réalisation de la tâche**

Il s'agit de suivre et d'alimenter les différentes phases du projet à réaliser, collaborer à la planification de la tâche (Niveaux II-III).

- **participer au développement thématique de la communication**

S'adresser au groupe, reprendre et apprécier plusieurs propos, synthétiser pour avancer, inciter à intervenir, formuler des propositions pour le groupe sont des compétences à développer au niveau III.

- **enrichir le dialogue interculturel**

Les participants saisissent les occasions pour apporter des informations socioculturelles ainsi que leurs points de vue personnels sur les aspects culturels évoqués (Niveaux II-III).

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

- **prendre connaissance du profil linguistique de ses partenaires pour tenir compte de leurs compétences de réception**

Il s'agit d'un préalable tant du point de vue linguistique que relationnel, qui permet de s'envisager les ressources disponibles dans l'échange.

- **adapter la complexité lexicale à l'interlocuteur**

- éviter le vocabulaire familier, les sigles, les abréviations, l'argot, le jargon, les expressions idiomatiques (en particulier à un niveau I).
- utiliser les mots, expressions, registres les plus susceptibles d'être transparents comme le vocabulaire panroman, le lexique international, les mots d'origine savante et le lexique technique, qui sont souvent basés sur une racine gréco-latine (Niveau II).

- **inclure volontairement des redondances lexicales qui facilitent la compréhension**

- répéter les mots partagés plutôt que recourir à une reprise pronominale;
- inclure dans son intervention des définitions, explications, reformulations, paraphrases, synonymes, hyperonymes, antonymes pour les mots dont on prend conscience peu à peu de l'opacité grâce à l'expérience de la communication plurilingue (niveaux II-III).

- **adapter la complexité syntaxique à l'interlocuteur sans pour autant utiliser des formes grammaticalement incorrectes**

Organiser le contenu du message de façon claire et explicite (niveaux I-II) :

- utiliser des phrases brèves et privilégier la coordination syntaxique par rapport à la subordination;
- suivre l'ordre sujet-verbe-objet (S-V-O);
- choisir de préférence les modes verbaux personnels à la voix active;
- éviter les constructions impersonnelles;
- expliciter, si nécessaire, les pronoms sujets;
- privilégier la reprise lexicale par rapport à la reprise pronominale.

A l'écrit:

- diviser le texte en courts paragraphes et utiliser les titres et des intertitres pour guider le lecteur;
- exploiter de façon pertinente les ressources typographiques (listes, ponctuation, caractères gras, souligné...).

- **adapter la densité informative à l'interlocuteur**

- **Calibrer la longueur de ses interventions;**
- **limiter la quantité d'information nouvelle dans chacune intervention;**
- **reprendre des éléments déjà partagés au cours de l'échange;**
- **s'assurer d'un degré acceptable de compréhension de la part des interlocuteurs avant d'avancer.**

- **adapter la complexité culturelle à l'interlocuteur, sans pour autant aseptiser son discours**

- manier avec prudence l'implicite, l'humour, l'ironie qui sont en général culturellement très marqués;
- donner des exemples dans un univers culturel largement partagé.

- **utiliser des éléments non verbaux pour faciliter l'accès au sens**

(En particulier, au Niveau I)

A l'oral (en face à face ou en communication à distance), accompagner son discours de gestes, mimiques, documents visuels, objets.

A l'écrit, accompagner son discours d'images, vidéos, icônes, smileys, utiliser une ponctuation expressive, les signes typographiques...

- **adapter sa production orale à l'interlocuteur**

- Ralentir le débit et soigner la prononciation;
- segmenter le flux de parole pour permettre à l'interlocuteur de repérer plus facilement les mots (phénomènes de liaisons, mots courts mais porteurs de sens, troncations, élisions...).

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

- **expliciter ce qu'on a compris pour assurer la co-construction plurilingue du sens**

Expliciter ce que l'on a compris permet non seulement de prévenir des problèmes de compréhension, mais aussi de consolider la compétence plurilingue des interlocuteurs grâce à la reformulation du même contenu une autre langue.

- **soumettre aux interlocuteurs ses propres hypothèses d'interprétation du sens**

Demander aux autres de réagir à ses hypothèses non seulement de dénouer des incertitudes ; l'interaction qui en découle enclenche aussi un processus d'apprentissages réciproques.

- **faire part de ses problèmes de compréhension et solliciter un étayage linguistique**

Demander de répéter, préciser, clarifier, éventuellement traduire ce qu'on ne réussit pas à comprendre sans pour autant alourdir l'échange par des demandes excessives de confirmation (Cf. 1.3.2. Assumer sa position d'apprenant en IC).

- **veiller activement et réagir aux problèmes de compréhension de ses interlocuteurs**

On peut répondre aux demandes d'aide avec des stratégies ciblées et diversifiées: reformuler,

répéter, préciser, clarifier, synthétiser, illustrer, éventuellement traduire...
On veillera à ménager la face de l'autre en valorisant son effort de compréhension.

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/refic>

Liens

- [1] <https://www.miriadi.net/user/login?destination=node/414%23comment-form>
- [2] <https://www.miriadi.net/user/register?destination=node/414%23comment-form>
- [3] <https://www.miriadi.net/it/refic>
- [4] <https://www.miriadi.net/es/refic>
- [5] <https://www.miriadi.net/ro/refic>
- [6] <https://www.miriadi.net/ca/refic>
- [7] <https://www.miriadi.net/en/refic>
- [8] <https://www.miriadi.net/projet-miriadi>
- [9] <https://www.miriadi.net/it/come-utilizzare-il-quadro-di-riferimento-competenze-di-comunicazione-intercomprensione>
- [10] <https://www.miriadi.net/es/guia-para-el-refic>
- [11] <https://www.miriadi.net/ro/ghid-pentru-utilizarea-refic>
- [12] <https://www.miriadi.net/ca/guia-utilitzacio-del-refic>
- [13] <https://www.miriadi.net/en/guide-use-refic>
- [14] http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- [15] http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf
- [16] <https://www.miriadi.net/dimension-pedagogique-et-didactique#simple-table-of-contents-3>
- [17] <https://www.miriadi.net/niveaux>
- [18] https://www.miriadi.net/sites/default/files/tableau_des_niveaux.pdf
- [19] <http://www.miriadi.net/referentiels>
- [20] <http://miriadi.net/elgg/miriadi/home>
- [21] http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr
- [22] http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plurilingual_Education_FR.pdf
- [23] <http://aile.revues.org/1224>
- [24] <http://www.lett.unipmn.it/ilte/>
- [25] <http://www.eu-intercomprehension.eu/>
- [26] <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n1/018989ar.html?vue=resume>
- [27] https://docs.google.com/spreadsheets/d/1zbSBx99laEefV-hc_hJK-HpgtID_PWNQHO5BRPvuYRs/edit%20-%20gid=0

- [28] <https://www.miriadi.net/user/login?destination=node/328%23comment-form>
- [29] <https://www.miriadi.net/user/register?destination=node/328%23comment-form>
- [30] <https://www.miriadi.net/es/el-sujeto-plurilingue-y-el-aprendizaje>
- [31] <https://www.miriadi.net/it/il-soggetto-plurilingue-e-l-apprendimento>
- [32] <https://www.miriadi.net/en/plurilingual-subject-and-learning-process>
- [33] <http://www.galanet.eu>
- [34] <http://www.galapro.eu/sessions>
- [35] <http://www.babel-we.eu>
- [36] <https://www.miriadi.net/user/login?destination=node/329%23comment-form>
- [37] <https://www.miriadi.net/user/register?destination=node/329%23comment-form>
- [38] <https://www.miriadi.net/it/lingue-e-culture>
- [39] <https://www.miriadi.net/es/las-lenguas-y-las-culturas>
- [40] <http://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/1/tabid/3593/language/fr-FR/Default.aspx>
- [41] http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf
- [42] http://fr.wikipedia.org/wiki/Langues_par_famille
- [43] http://fr.wikipedia.org/wiki/Vocabulaire_indo-europ%C3%A9en
- [44] <http://www.eurocom.uni-frankfurt.de/english/compact/BIN/start.htm>
- [45] <http://www.eurocomgerm.de/>
- [46] <http://www.galanet.eu/autoformation/modules/M88/index.php?LgSrc=2&LgCib=7>
- [47] <http://www.galanet.eu/ressource/index.php>
- [48] <http://www.lepointdufle.net/p/interculturel.htm#premier>
- [49] <https://www.youtube.com/watch?v=EkTzU971Y9o>
- [50] <https://www.miriadi.net/user/login?destination=node/330%23comment-form>
- [51] <https://www.miriadi.net/user/register?destination=node/330%23comment-form>
- [52] <https://www.miriadi.net/it/comprendione-dello-scritto>
- [53] <https://www.miriadi.net/es/compreesion-del-escrito>
- [54] <http://www.eurom5.com/>
- [55] <http://www.galanet.eu/ressource/fichiers/R683/graphies%20SONS%20cons.htm>
- [56] <http://www.galanet.eu/ressource/fichiers/R706/index.php?LgSrc=1&LgCib=2>
- [57] <http://www.galanet.eu/ressource/fichiers/R613/index.php?LgSrc=2&LgCib=1>
- [58] <http://www.galanet.eu/ressource/index.php>
- [59] <http://www.petit-prince.at/collection.htm>
- [60] <https://www.miriadi.net/user/login?destination=node/331%23comment-form>
- [61] <https://www.miriadi.net/user/register?destination=node/331%23comment-form>
- [62] <https://www.miriadi.net/it/comprendione-orale-e-audiovisiva>
- [63] <http://dictionnaire.reverso.net>
- [64] <https://www.miriadi.net/user/login?destination=node/332%23comment-form>
- [65] <https://www.miriadi.net/user/register?destination=node/332%23comment-form>
- [66] <https://www.miriadi.net/it/l-interazione-plurilingue-e-interculturale>