



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

[Acasă](#) > Referențial

Referențial

 [Français](#) [1]

 [Italiano](#) [2]

 [Español](#) [3]

 [English](#) [4]

 [Deutsch](#) [5]

 [Català](#) [6]

en cours de traduction

Le Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC) se configure comme guide pour la programmation des enseignements et comme outil pour l'évaluation de compétences en intercompréhension, dans le cadre d'une éducation au plurilinguisme. Ce document s'adresse spécifiquement aux enseignants et/ou formateurs, mais il peut aussi être utilisé par des adultes en auto-formation.

Les objectifs principaux de ce Référentiel sont :

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

Le Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC) est un guide pour la construction et l'évaluation de la formation de formateurs capables d'intégrer l'intercompréhension dans le cadre de leurs activités éducatives en présence et en ligne.

REFIC

[Autentificare](#) [7] sau [înregistrare](#) [8] pentru a posta comentarii

 [Français](#) [9]

 [Italiano](#) [10]

 [Español](#) [11]

 [Català](#) [12]

 [English](#) [13]

en cours de traduction

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](#) [14] : 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 et Encarni Carasco Perea, de l'Universitat Autònoma 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).

Ghid pentru utilizarea 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...](#)

 [Français](#) [15]

 [Italiano](#) [16]

 [Español](#) [17]

 [Català](#) [18]

 [English](#) [19]

Acest **Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension**¹ [20](REFIC)² [21] (Referențial de competențe de comunicare plurilingvă privind intercomprehensiunea) este un ghid pentru programarea activităților de formare și reprezintă baza evaluării competențelor dobândite în cadrul unei abordări plurilingve privind învățarea limbilor într-o manieră intercomprehensivă, mai exact este vorba despre o abordare care favorizează competențele de receptare cu scopul de a putea citi, asculta sau interacționa, fiecare persoană în limba sa. Acest referențial este completat de *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension*(REFDIC) - *Referențialul de competențe didactice privind intercomprehensiunea*, care propune competențe didactice care permit construirea unui parcurs de formare didactică privind intercomprehensiunea.

Cele două documente se adresează în mod special formatorilor, având două obiective diferite. Descriptorii primului document (REFIC) se referă la cunoștințe, la abilități, precum și la atitudinile și

strategiile cele mai eficiente pe care un formator⁴ [22] în domeniul intercomprehensiunii dorește să le dezvolte la cei aflați în procesul de formare și care, în prealabil, trebuie dobândite chiar de formator. Cel de-al doilea document (REFDIC) nu are în vedere cunoștințele, know-how-ul, atitudinile și strategiile necesare unui formator pentru promovarea didacticii intercomprehensiunii în practica sa profesională.

Obiectivele specifice din *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC) sunt acestea:

- Să definească atitudini, cunoștințe și abilități specifice intercomprehensiunii, facilitând astfel comunicarea plurilingvă și interculturală ;
- Prin acest lucru, să promoveze inserția curriculară a intercomprehensiunii și difuzarea sa ca practică pedagogică și comunicativă.

Cele două resurse pedagogice au fost concepute pentru a fi consultate într-o manieră simplă și directă de către formatori, fiecărui descriptor îi corespund exemple concrete, sugestii practice, surse de informare care pot fi consultate cu ușurință. Nu vom găsi aici nici exhaustivitatea, nici caracterul sistematic al altor documente, cum ar fi [Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues](#) [23](CECR) sau [Cadre de Référence pour les Approches Plurielles](#) [24] (CARAP), ci este vorba mai curând de un ghid practic privind programarea didactică. De asemenea, clasificarea descriptorilor se poate dovedi mai puțin riguroasă decât cea a celor două documente citate mai sus, pentru că am preferat să concretizăm anumite abilități prin descriptorii competențelor cognitive și de know-how care ar trebui, după părerea noastră, să permită celui ce învață să se angajeze într-un proces de acumulare a informațiilor privind intercomprehensiunea.

O primă lectură a *Referențialului de competențe privind comunicarea plurilingvă vizând intercomprehensiunea* ar putea duce cu gândul la faptul că abilitățile și cunoștințele vizate nu se adaptează decât unui public de adulți sau de adolescenți suficient de maturi, privind efortul de reflecție metalingvistică și metacognitivă. Amintim aici că există numeroase proiecte în cadrul abordărilor multiple, în special privind intercomprehensiunea, care propun activități pentru copii care sunt realizabile. Abordarea de tip „conștientizarea limbilor”, experimentată la scară largă în mai multe țări este concepută pentru dezvoltarea învățăceilor foarte tineri, chiar la nivelul lor:

- « abilitățile de observare și de raționament metalingvistic ;
- know-how-urile utile pentru învățarea limbilor;
- atitudinea deschisă privind diversitatea lingvistică și culturală;

- cunoștințele relative privind limbile și diversitatea lor» (Candelier și De Pietro, 2014 : 179).

În cadrul specific intercomprehenșunii, putem cita proiecte ca *Euro-mania*⁷ [25] și *Itinéraires romans*⁸ [26], care se adresează publicului școlar între 8-9 ani și între 11-13 ani.

De fapt, fiecare copil este capabil să mediteze asupra bagajului său lingvistic și să repereze limbile prezente în mediul său; sau să recunoască acele cuvinte care sunt asemănătoare în limba sa maternă și în alte limbi necunoscute, care nu sunt neapărat obiectul unui studiu sistematic: este necesară adaptarea sarcinilor la vârsta celor ce învață, precum și a conținuturilor pentru a atinge obiectivele vizate.

De ce un referențial al competențelor privind intercomprehenșunea?

În 2006, Divizia Politicilor Lingvistice de la Consiliul Europei a elaborat un document⁹ [27] pentru amintirea principalelor etape în evoluția politicilor lingvistice și educative din interiorul spațiului european, de-a lungul ultimilor 50 de ani. Documentul sublinia faptul că semnatarii Convenției Culturale Europene din 1954 se angajau să promoveze diversitatea lingvistică prin învățarea și predarea limbilor respective. Acestui prim angajament i-au urmat 50 de ani de politici lingvistice ale Consiliului Europei vizând promovarea « plurilingvistismului, a diversității lingvistice, a înțelegerii reciproce, a unui spirit democratic vizând coeziunea socială » (Conseil de l'Europe, 2006 : 4). Una dintre etapele fundamentale în acest proces este reprezentată fără îndoială de lansarea oficială a Cadrului European Comun de Referință privind Limbile (CECR) în 2001, cu ocazia Anului European al Limbilor. Definirea competențelor plurilingve propusă a devenit un reper pentru toți didacticienii care sunt deschiși pentru educație lingvistică dintr-o perspectivă plurilingvă și interculturală. În mod special, distincția dintre multilingvism și plurilingvism a impus un schimb de paradigmă în învățarea limbilor:

« Putem ajunge la plurilingvism doar prin diversificarea ofertei lingvistice din școală sau printr-un sistem educativ nou, [...]. Abordarea plurilingvă pune accent pe faptul că, pe măsură ce experiența lingvistică a unui individ în contextul său cultural se întinde de la limbajul familial la cel al grupului social și apoi la cel al altor grupuri (fie prin învățarea lui la școală sau informal), el/ ea nu clasifică aceste limbi și aceste culturi în compartimente separate, ci construiește o competență comunicativă la care contribuie toate cunoștințele și toată experiența lingvistică, acele limbi fiind în corelație și interacțiune. În situații diferite, un locutor poate face apel cu lejeritate la diferite părți ale acestei competențe pentru a intra în dialog cu un anumit interlocutor. Partenerii pot, spre exemplu, să treacă de la o limbă la alta sau de la un dialect la altul, fiecare exploatând capacitatea unuia sau altuia de a se exprima într-o limbă și de a-l înțelege pe celălalt. Fiecare poate face apel la cunoștințele sale lingvistice pentru a înțelege un text scris sau oral într-o limbă a priori « necunoscută », recunoscând cuvintele deghizate, dar aparținând unui fond internațional comun» (CECR, 2001 : 11)¹⁰ [28]. Aceste

propuneri ale CECR evocă doar câteva dintre principiile perspectivei intercomprehenșunii și constituie astfel o sursă prestigioasă ce susține difuzarea, deși « mai rămâne să fie dezbătute și traduse actele privind consecințele unei astfel de întoarceri a paradigmei » (Id.). În acest sens, *Portofoliul European al Limbilor* (PEL) a fost conceput ca o unealtă ce le permite celor ce învață să mediteze asupra bagajului lingvistic și cultural dobândit în contexte formale și informale, pentru a le da o mai mare vizibilitate. De asemenea, « Cadrul European de Referință furnizează nu doar un barem pentru evaluarea competențelor generale într-o limbă dată, ci și o analiză privind utilizarea limbii și a competențelor lingvistice care va facilita, pentru practicieni, definirea obiectivelor și a descrierii nivelului atins privind toate abilitățile posibile, în funcție de necesități variate, de caracteristicile și de resursele celor educați » (Id.). Între timp, în ciuda pozițiilor expuse în acest document, mai mulți specialiști au subliniat absența noțiunii de plurilingvism din descriptorii (Delouis, 2008)¹¹ [29]. Câțiva ani mai târziu, în 2007, acest vid a fost acoperit de *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles* (CARAP), care a elaborat descriptorii specifici, definind astfel cunoștințele, know-how-ul și know-being-ul care sunt necesare unei comunicări plurilingve.

Care este locul ocupat de reflecția noastră în interiorul panoramei expuse pe scurt? Efortul nostru a fost să concepem descriptorii ad hoc pentru dobândirea competențelor de comunicare privind intercomprehenșunea pornind de la cele deja produse în acest domeniu al didacticii limbilor și plurilingvismului în ultimii ani, selectând în special conținuturile pe care le-am ales noi ca fiind pertinente în perspectiva intercomprehenșunii și a plurilingvismului. Astfel, cele două referențiale concepute în cadrul Proiectului MIRIADI, *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC) și *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC) se adresează oricărui formator ce dorește să-și lărgescă perspectiva didactică și-și planifice un conținut coerent cu o viziune deschisă către alte discipline.

Persoanele care învață limbi străine, fie experte, fie începătoare (L1, L2, Lx...) privind limbile de la școală sau cele clasice sau alte discipline (istorie, geografie, matematică, științe)¹⁴ vor putea citi descriptorii din Rerefențialul de competențe de comunicare plurilingvă privind intercomprehenșunea și procesul de predare-învățare ca ansamblul de parametri ce trebuie luați în considerare în cadrul elaborării programei de învățământ. Această utilizare poate fi însoțită de o exploatare a resurselor în care fiecare descriptor poate funcționa ca punct de reper pentru evaluarea rezultatelor atinse de cei care învață.

Principiile de organizare

Domenii de competență și obiective de învățare

Didactica intercomprehenșivă, ca și alte abordări multiple, este caracterizată de integrarea deplină a caracterului global, nesegmentat, heterogen al competențelor plurilingve; prin recunoașterea caracterului dinamic al acestei competențe care permite mobilizarea și reconfigurarea repertoriului de

discipline; prin valorizarea tuturor limbilor din repertoriul plurilingv care se bazează pe circulația interlingvistică (cf. Coste, 2002).

În concordanță cu conceptele cheie, descriptorii elaborați se bazează pe:

1. strategii metalingvistice¹³ [30] și metacognitive¹⁴ [31] : ele sunt esența cercetărilor experimentale privind IC, care-și propun să explicitizeze funcționarea unei “gramatici a intercomprehenșunii”, a regulilor care dirijează mecanismele de comprehensiune. Descriptorii se concentrează pe capacitatea de a avea drept suport una sau mai multe limbi cunoscute pentru a avea acces la alte limbi¹⁵ [32], exploatând asemănarea dintre limbile ce aparțin aceleiași familii (sau nu)¹⁶ [33], recurgând la procese de inferență, de descoperire autonomă a funcționării sistemelor lingvistice prin observarea analogiilor, a corespondențelor privind grafica și fonetica, transparența lexicală. Descriptorii sunt mai puțin axați pe cunoștințe izolate, ci pe capacitatea de a le pune în legătură.
2. activități lingvistice și comunicative: înțelegerea scrisă în primul rând, cea mai accesibilă dintre activitățile comunicative privind intercomprehenșunea și cea mai studiată din cadrul cercetărilor experimentale. Este vorba despre dezvoltarea strategiilor de recepție cu scopul de a sesiza sensul global al textelor, utilizând mai ales procesul de inferență, acceptând o înțelegere aproximativă ca punct de plecare și exploatând similaritățile între limbi înrudite. O înțelegere detaliată este dezvoltată progresiv, pornind de la aceste supoziții metodologice. Înțelegerea limbii vorbite și interacțiunea (scrisă și orală) sunt vizate, precum și producerea, înțelegând aici și interproducția (Balboni, 2009: 197), ca și capacitate de a-și adapta propria producție la prima limbă¹⁹ [34] a destinatarului care vorbește o altă limbă decât cea a țării considerate, incluzând aici și contextele de comunicare mediate de calculator (CMO).
3. cunoștințele lingvistico-culturale și o sensibilitate interculturală. Posibilitatea de a avea contact cu interlocutori ce au o limbă diferită și o cultură diferită (fără a se limita la marile limbi de comunicare și de învățare) – dar de asemenea cu texte scrise, orale, produse audio-vizuale în contextul social al diferitelor comunități lingvistice, permițând deschiderea la diferențele lingvistice/culturale, oamenii devenind conștienți că există sunete, structuri gramaticale, reguli pragmatice, referințe culturale, un decupaj lexical și gramatical al realității. Aceste întâlniri stimulează împărtășirea experiențelor, schimbul de cunoștințe și de abilități.

Dimensiunile luate în considerare

Domeniile de competențe descrise pun în evidență un schimb de paradigme privind educația lingvistică, pornind de la o lipsă de condiționare a celui ce învață (și, a fortiori, a celui ce predă) în

raport cu anumite noțiuni învățate în prealabil dintr-o perspectivă monolingvistică și cu anumite reprezentări ce pot fi o anumită influență asupra statutului limbilor și a diversității culturale, asupra procesului de învățare și a obiectivelor sale, asupra valorii competențelor parțiale...

Aici, nu vom găsi tabele de gramatică, fișe lexicale, liste de acte comunicative; domeniile de competențe evocate clasificate ținând cont de cinci dimensiuni: primele două de ordin procedural și metalingvistic și celelalte trei de ordin comunicativ :

1. obiectul plurilingv și învățarea
2. limbi și culturi
3. înțelegerea în scris
4. înțelegerea orală
5. interacțiunea plurilingvă.

Subiectul aflat în formare este protagonistul propriului proces de învățare, prima dimensiune luată în discuție (*obiectul plurilingv și învățarea*) este cea care privește dezvoltarea bagajului său lingvistico-cultural, precum și strategiile metacognitive relative privind gestionarea organizarea și evaluarea învățării. Este vorba mai întâi de a-l face pe subiect să conștientizeze că acele cunoștințe parțiale, fragmentare privind limbile puțin legitimate social (limbi minoritare, dialecte) la niveluri heterogene de competență constituie un capital cultural și lingvistic care nu este de neglijat. Pornind de la această idee, învățăcelul va putea privi în jurul lui pentru a descoperi și aprecia resursele din mediul său, punând în legătură propriile cunoștințe, convingeri, păreri cu cele ale altor persoane, dându-și seama de importanța acestor factori în comunicarea în context multilingvistic.

Cea de-a doua dimensiune (*limbile și culturile*) abordează sfera cunoștințelor relative limbilor și culturilor dintr-o perspectivă plurilingvă și interculturală. Nu este vorba despre a forma specialiști de lingvistică comparată, ci de a pune la dispoziția celor ce învață noțiuni esențiale privind limbile vorbite în lume, statutul lor, răspândirea lor, evoluția, relațiile, funcționarea lor cu scopul de a deveni conștienți de mizele plurilingvismului. Este o dimensiune care a dobândit o anumită importanță în cadrul abordărilor multiple, un domeniu al didacticii limbilor care a aine de la didactique des langues care a dus la redactarea CARAP. Candelier și De Pietro afirmă că « demersurile de tip „éveil aux langues” integrează atâtea obiecte de cunoaștere în obiectivele lor, pornind de la ipoteza că aceste cunoștințe vor putea constitui baza deschiderii și a acceptării, și vor putea astfel să fie baza unei « culturi plurilingvistice » care corespunde mai bine realității lingvistice a epocii noastre » (2014 : 186).

Cele trei dimensiuni relative privind activitățile lingvistice alese: *Înțelegerea în scris*, *Înțelegerea orală* și *Interacțiunea plurilingvă (scrisă și orală)*, sunt dezvoltate în două etape: sunt sintetizați mai întâi descriptorii care se referă la strategii de savoir-faire de bază, deja cunoscute și descrise în didactica limbilor străine pentru competențele privind receptarea și interacțiunea, apoi sunt completați prin precizarea descriptorilor privind capacitățile specifice abordării intercomprehensive plurilingve.

Apoi, sunt prezentați descriptorii privind competențele generale, spre exemplu « să știe să anticipeze, bazându-se pe context extra-textual » pentru facilitarea comprehensiunii sau « să știe să identifice actele conversaționale » pentru a se familiariza cu dinamica interactivă. Prin urmare, descriptorii specifici se concentrează spre exemplu pe « capacitatea de a reconstrui reguli de corespondență între o limbă și alta și de a opera transferuri interlingvistice » cu scopul de a înțelege un text bazat pe demersul intercomprehensiv. Situația specifică de interacțiune plurilingvă necesită competențe comunicative generale, dar și « capacitatea de a face apel la alte limbi, de a debloca rupturile de comunicare și de a-și adapta producția la un interlocutor care vorbește o limbă diferită de cea a țării respective ».

În ceea ce privește formularea descriptorilor pentru comunicare orală și scrisă, alegerea efectuată de autori a privilegiat claritatea, chiar cu riscul repetiției. Într-adevăr, înțelegerea textelor orale și a celor scrise prezintă un mare număr de trăsături comune și elemente specifice proprii. În cadrul efortului de a prezenta descriptorii independenți unul de celălalt, păstrând în același timp legăturile logice dintre ei, am decis să repetăm de fiecare dată când am considerat necesar conceptele și demersurile didactice valabile pentru cele două contexte (scris/oral), limitând la maxim trimiterile la alte fragmente din text. Referențialul nu urmează neapărat sistematic o ordine a progresului, pentru că sunt numeroase obiective ce sunt urmărite în paralel și progresia nu urmează o ordine liniară în funcție de subiect și de limbile prezente, ci, dacă e potrivit, descriptorii se înlănțuiesc într-o ordine progresivă, cerând un parcurs didactic cu secvențe.

Elemente de evaluare

Diferitele definiții ale intercomprehensiunii, propuse de specialiști în domeniu (Capucho 2010, Jamet 2010, Jamet-Spita, 2010, Ollivier, 2013), prezintă contextul în care această abordare s-a născut și a început să fie folosită: este vorba despre majoritatea proiectelor europene având obiective specifice pentru publicul ales în general în funcție de domeniul de intervenție al cercetătorilor. Constrângerile contextuale au influențat de asemenea criteriile de evaluare relative competențelor ce trebuiau dobândite. Într-adevăr, dacă obiectivele unei formări intercomprehensive pentru profesioniștii unei întreprinderi (Cf. Proiectul PREFIC-Cité des Métiers) sau pentru Marina comercială (Cf. Proiectul INTERMAR), se concentrează pe capacități și competențe pragmatice; în contexte școlare și universitare, factorii de natură cognitivă, metacognitivă și etică sunt în general puși în evidență. Evaluarea competențelor privind intercomprehensiunea se înscrie și ea în varietatea de abordări. Această varietate, care nu reprezintă o fragmentare incoerentă, este dovada unui efort de

contextualizare constitutivă a fiecărui act pedagogic. Domeniul didactic astfel constituit simte nevoia de a avea o evaluare recunoscută instituțional pe plan internațional. Elementele evaluării, precum și modalitățile alese trebuie deci să se adapteze publicului variat, cu nevoi specifice și obiective vizate, REFIC propunând o bază de lucru în acest sens.

Astfel, o evaluare instituțională, necesară procesului de recunoaștere a intercomprehensiunii, implică definirea criteriilor identificate și comune nivelurilor atinse în limbile ce sunt pe cale de a fi învățate. Mai mult decât atât, punctele forte ale abordării intercomprehensive constau în dezvoltarea competențelor transversale: capacități cognitive de transfer a cunoștințelor, comparații interlingvistice, competențe interculturale; criteriile care valorizează schimbarea atitudinii din partea învățăcelilor privind propriul proces de învățare, limbile și locutorii. O evaluare certificativă va avea pe de o parte certificarea competențelor lingvistice și pragmatice, fiind de asemenea însoțită de alte modalități de evaluare calitativă cum ar fi portofolii, jurnale de bord, autoevaluare și evaluare pe perechi.

Aceeași grijă trebuie avută pentru obiectul evaluării: competența în una sau mai multe limbi, intrând aici și cele cunoscute în prealabil și care fac obiectul unei învățări direcționate, dar și cunoștințele și know-how-ul transversal, conform exemplelor oferite de Lenz și Berthele (2010 : 6) :

- « a comunica oral în contexte multilingve, spre exemplu, a participa la un dialog în mai multe limbi; a utiliza alternanța codurilor și amestecul de coduri ca ustensile funcționale din punct de vedere a comunicării și a contextului;
- a lua exemple din surse multiple din limbi diferite pentru a-și realiza sarcinile de producție sau de interacțiune într-o limbă dominantă ;
- a exploata un profil de competențe lingvistice dezvoltate inegal în mai multe limbi [...] ;
- a realiza medierea între limbi, spre exemplu traducerea și interpretarea ; explicarea în termeni simpli din limba B a conținutului unui text citit în limba C ;
- a utiliza toate tipurile de cunoștințe dobândite în urma învățării anterioare a unei limbi cu scopul de a înțelege limbi din aceeași familie (intercomprehensiunea, spre exemplu, între limbi romanice, slavice, germanice) ».

Formatorul va alege în funcție de obiectivele sale și de contextul său de intervenție conținuturile de învățare care trebuie dezvoltate și evaluate. Propunem pentru punctul III. 4. din REFIC : [Evaluarea parcursului de formare și valorizarea rezultatelor](#) [35].

Progresul învățării

Cercetările privind intercomprehensiunea (Jamet 2010 ; Capucho 2014 ; Campodonio, Janin, Ploquin, 2014 pentru a cita doar câteva nume) au făcut apel la o funcționare destul de diferită în raport cu progresul anticipat în învățarea unei limbi țintă. Criteriile luate în considerare de specialiști privesc spre exemplu complexitatea implicată de activitatea lingvistică însăși: limba ascultată are mai multe dificultăți decât textul scris, independent de factorii de natură textuală și lingvistică ; prezența simultană a mai multor limbi poate fi văzută ca sursă de complexitate majoră după număr și răspândire, putând fi atât o provocare majoră de trecut, cât și o resursă de exploatat prin circulație interlingvistică.

Alegerea făcută în cadrul acestui referențial pentru a obține un posibil progres se bazează pe o ipoteză pedagogică fundamentală conform căreia orice proces de învățare este posibil doar plecând de la cunoștințe și competențe deja avute de subiect. Dar, atunci când ne confruntăm cu o limbă necunoscută, noi încercăm spontan să regăsim elemente recunoscute prin comparație și analogie cu prima limbă și celelalte limbi cunoscute, bazându-ne pe ceea ce noi cunoaștem deja privind funcționarea comunicării, organizarea sistemelor lingvistice, a dinamicilor relaționale și implicând cunoștințele noastre enciclopedice.

În cadrul acestui proces, anumite elemente vor fi pentru noi mai « transparente » decât altele, adică vor fi recunoscute spontan, printr-o inferență imediată. Noțiunea de transparentă este de fapt esența demersurilor intercomprehensive, în special în tot ceea ce privește lexicul și acest lucru se întâmplă din diferite cauze. În primul rând, cuvintele constituie primul acces la limbă privind înțelegerea și producția; acest lucru este confirmat de asemenea de cercetări privind achiziția lingvistică a celei de-a doua limbi (RAL) în context spontan : analiza interlingvistică a acestor învățăcei arată că prima strategie pentru dobândirea accesului la noua limbă se organizează în jurul cuvintelor cheie (key-word strategy) ; lexicul este prima resursă cu adevărat lingvistică la care face apel învățăcelul, celelalte fiind mai ales de natură pragmatică, gestuală, prozodică sau relațională. Într-adevăr, având chiar și o cunoaștere destul de redusă a morfologiei, putem înțelege aproximativ despre ceea ce vorbește interlocutorul dacă noi înțelegem (sau ghicim) sensul rădăcinii cuvintelor utilizate, dacă reperăm câmpul lor lingvistic și tematic.

În intercomprehensiune, învățăcelul se bazează pe înțelegerea textului, cât și pe lexicul din limbile necunoscute, mizând pe « transparentă » dintre cuvintele diferitelor limbi implicate pentru reducerea opacităților lingvistice.

Ce înseamnă un cuvânt transparent ? Dacă este adevărat că trebuie să ținem cont de factori subiectivi, așa cum ne amintește Dabène : « proximitatea nu constituie o pârgie pentru învățare decât dacă este percepută și identificată ca atare de subiect¹⁸ [36] » (1996 : 397), este de asemenea posibil să definim nivelurile de transparentă și de opacitate mai mult sau mai puțin importante pe

bază obiectivă.

Primul element cu care învățăcelul intră în contact este forma cuvintelor, așa cum menționează Bogaards : « Învățăceii se confruntă mai întâi nu cu sensul, ci cu formele, care sunt, în primul rând, secvențe de litere sau de sunete » (Bogaards 1994 : 166). Cu cât acestea se aseamănă cu cacele cuvinte cunoscute¹⁹ [34] , cu atât va fi mai ușor de formulat ipoteze privind sensul. Dacă acestei proximități formale îi corespunde o proximitate semantică (adică acel cuvânt are un sens foarte apropiat de sensul unui cuvânt foarte asemănător prin forma sa), noi putem vorbi despre transparență formală și semantică. Raportul transparență - opacitate este astfel interpretat ca un continuum în timpul căruia învățăcelul poate să se confrunte cu diferite grade de accesibilitate (cum este cazul redutabililor faux-amis, în cazul cărora o puternică și formală corespondență se opune unei semantici total necorespunzătoare, acesta este unul dintre cazurile posibile, nu neapărat cele mai frecvente).

În didactica intercomprehensivă, cuvintele - sau un oricare alt element lingvistic -sunt percepute ca transparente pentru învățăcel și constituie punctul de plecare pentru toate demersurile ulterioare de învățare. Este vorba despre capacitatea spontană a oricărui locutor/ învățăcel de a construi sensul textelor pe baza analogiilor dintre limba nouă /limbile noi și limba cunoscută/ limbile cunoscute și apoi de a-l ghida progresiv pentru a face ajustările necesare pentru decelarea corespondențelor mai puțin evidente. Alte elemente lipsite de transparență, dar necesare în comunicare vor fi apoi învățate în context, de-a lungul activităților de citit sau ascultat datorate aparatului didactic construit în jurul acestei abordări (gramatici de lectură, tabele comparative, traduceri punctuale etc). Referințele la aceste instrumente de reducere a opacității sunt furnizate de explicațiile descriptorilor. O învățare intercomprehensivă nu se limitează la acceptarea ipotezelor spontane ale învățăceilor, oprindu-se la o înțelegere aproximativă, ci reprezintă din contră o intrare în limbi care se construiește în jurul activității cognitive și metacognitive a învățăceilor, pentru a construi o înțelegere acceptabilă într-o manieră colaborativă și pentru a dobândi elemente care le vor permite să beneficieze de cele învățate ulterior într-un mod autonom, pentru a ajunge la o înțelegere mai satisfăcătoare și la o interacțiune plurilingvă din ce în ce mai eficientă.

În baza acestor considerații, putem înțelege cum progresul în intercomprehensiune interpretează raportul simplu-complex într-o manieră aparte, pentru că permanent apare cuplul opacitate-transparență. Textele de specialitate sau registrele considerate complexe pot deveni mai accesibile învățăceilor romanofoni²⁰ [37] care cunosc domeniul de specialitate, pentru că lexicul utilizat are origine greacă sau latină și este comun tuturor limbilor romanice cu puține modificări ; de asemenea, tipul de text și problematicile discutate la diverse obiecte tind să se asemene într-o comunitate internațională de specialiști într-o materie. Astfel, dacă în mod normal, într-o oră de limbi, predăm mai întâi cuvintele folosite frecvent și cele disponibile²¹ [38] din limba țintă, în intercomprehensiune, învățăcelul poate alege să înceapă cu acele texte care conțin termeni mai puțin frecvenți în viața

cotidiană, dar cu un grad mai mare de transparență pentru învățăcei. Din acest punct de vedere, nivelurile elaborate de autorii Cadrului European Comun de Referință pentru limbi (CECR) se pot dovedi prea puțin operaționale. După cum observă Capucho (2014 : 367) spre exemplu : « descriptorii de receptare (scrisă sau orală) din CECR nu sunt adaptați sarcinilor IC. Dacă progresia în receptare, așa cum este ea văzută de CECR, merge de la simplu la complex, de la nivelul cuvântului sau al frazei la nivel textual, în IC este cu adevărat posibil să înțelegi sensul global al unui text complex (mai ales al unui text de specialitate în același domeniu cu cel al învățăcelilor) fără să sesizezi detaliile ; este de asemenea posibil să nu înțelegi un mesaj simplu, dacă acesta nu este încadrat de iconic sau de situațional ».

Într-o didactică a intercomprehensiunii, învățăcelul va fi tentat să repereze mai întâi transparențele formale pe baza cărora devin active inferențele, exploatând de asemenea indicațiile contextuale și cunoștințele enciclopedice. Demersurile semasiologice (de la formă la sens) și demersul onomasiologice (de la sens la formă) sunt astfel integrate într-un du-te-vino constant între înțelegerea globală și analiza itemilor lexicali recunoscuți.

Trei nivele ale progresului

În abordarea noastră intercomprehensivă, am avut în vedere trei domenii din interiorul cărora să progresăm la trei niveluri (vezi tabelul de mai sus). Primul domeniu privește persoana care învață și gradul său de creștere a autonomiei în procesul de învățare. Este vorba în special de valorizarea evoluției atitudinilor sale privind poziția de învățăcel, reprezentările sale privind modalitățile de învățare într-o manieră intercomprehensivă, capacitatea sa de reflecție și de autoevaluare, precum și sensibilitatea sa interculturală. Din punct de vedere al capacităților cognitive, remarcăm mai ales progresul privind transferul de cunoștințe și comparația interlingvistică.

Cel de-al doilea domeniu se referă la dobândirea competențelor textuale, în special asupra tipurilor și genurilor de texte și a funcționării lor discursive. Cel de-al treilea se concentrează pe cunoștințe și know how-uri în special lingvistice: sintaxă, lexic, morfologie. Pentru aceste două domenii, progresul urmează un parcurs -mai întâi ghidat de profesor, apoi unul din ce în ce mai autonom - care merge de la mai transparent la mai puțin transparent, de la o înțelegere spontană (datorată alegerii documentelor de către profesor) la o înțelegere controlată, care face apel la dobândirea progresivă de cunoștințe lingvistice și strategice. De asemenea, pentru interacțiune, e nevoie să observi cum se desfășoară o dinamică interactivă pentru a-i înțelege funcționarea și pentru a dobândi progresiv competențe care-ți permit apoi să participi la o interacțiune plurilingvă într-un mod eficient. Precizăm aici faptul că, în fiecare domeniu, conținuturile propuse pentru învățare reprezintă mai mult un ansamblu de exemple pentru sugerarea tipului de cunoștință și de savoir faire avut în vedere.

Fiecare dintre cele trei domenii se dezvoltă pe trei nivele de progresie: I. Sensibilizarea, II. Antrenarea, III. Perfecționarea. În interiorul fiecărui nivel, este posibil să ai în vedere diferite grade în

funcție de condițiile contextuale și de obiectivele acțiunii de formare. Astfel, la un prim nivel, este posibilă sensibilizarea publicului privind propriul bagaj lingvistic și cultural, sau poate fi determinat să descopere practic potențialitățile oferite de proximitatea lingvistică pentru înțelegerea textelor în limbi apropiate, dar care n-au fost studiate niciodată. Aceste obiective punctuale pot fi propuse și atinse în cadrul unei zile de inițiere privind intercompreensiunea de orice tip de public.

Nivelurile II și III solicită resurse temporale și punerea în practică a dispozitivelor educative mai ample și structurate. În orice caz, va fi vorba despre o trecere progresivă ce implică angajament și atenție, multiplicând ocaziile de difuzare ale unui nou mod de concepere a educației privind limbile.

Nivelul III ar putea corespunde nivelului B2 din CECR privind receptarea, pentru că dincolo de acest nivel, abilitățile deținute de învățăcel/locutor îl plasează deodată la un nivel de folosire practică a acestor competențe pentru propriile obiective socio-profesionale, sau într-un demers de perfecționare a uneia sau mai multe limbi țintă la alegere, ceea ce pune în valoare o practică devenită comună pentru receptarea textelor, atât în limba maternă, cât și în limbile din ce în ce mai puțin cunoscute. Demersurile făcute și strategiile aplicate în timpul intercompreensiunii nu vor înceta să constituie pentru de învățăcel un sprijin pentru a face progrese în învățarea lingvistică și comunicativă ulterioară.

Indicațiile privind nivelul au fost punctate în explicitarea descriptorilor, dar iată câteva elemente de descriere a nivelului evocate [într-o privire de ansamblu](#) [39] (vizibilă de asemenea [în acest tabel](#) [40]).

Douăzeci de puncte asupra meseriei...

Un ultim punct privind istoricul celor două referențiale și viitorul lor. Cele două texte - Référentiel de compétences de communication en intercompréhension (REFIC) și Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC) - sunt produsul unei munci colaborative ce s-a desfășurat de-a lungul a trei ani în cadrul Proiectului MIRIADI : dezbaterile, confruntările, recitirile, propunerea textelor s-au succedat între membrii lotului de muncă ce era responsabil cu elaborarea, într-un mod fizic sau virtual. În plus, de-a lungul proiectului, alte echipe și alți parteneri au utilizat referențialele în diferite contexte de predare și de formare, considerațiile lor constituind la rândul lor o ocazie de reflecție pentru noi schimbări. Stimulați de această dinamică, noi am modificat constant textele și le-am adus la zi pe platforma care a constituit spațiul de lucru al proiectului. Acest proces nu este încheiat, nici nu a fost conceput pentru a avea final. Într-adevăr, este un veritabil laborator în evoluție continuă pe care noi am dorit să-l creăm . Pe măsură ce referențialele vor fi ulterior analizate, comentate, experimentate²⁴ [41] de utilizatori, ele vor putea fi îmbunătățite datorită flexibilității suportului digital. Versiunile actuale ale celor două referențiale se găsesc acum la adresa următoare: <http://www.miriadi.net/deux-referentiels> [42]

1) Această parte introductivă privind utilizarea Referențialului de competențe privind comunicarea

plurilingvă folosind intercomprehensiunea (REFIC) a fost realizată de Maddalena De Carlo și reia parțial textul “Évaluer en Intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue” a lui Encarni Carrasco și a Maddalenei De Carlo ce urmează să fie publicat în Bonvino E. & Jamet M. (coord.) Intercomprensione, multilinguismo ricettivo, ibridazione: aspetti linguistici, cognitivi e didattici, Ed. EL.LE, Ca' Foscari, Venezia. Mulțumiri Mathildei Anquetil pentru lectura sa atentă și pentru sugestiile sale pertinente.

2) Elaborat de participanții la Lotul de muncă 4 în cadrul Programului European MIRIADI (<http://miriadi.net/elgg/miriadi/home> [43]) : Maddalena De Carlo de la Universitatea din Cassino coordonatoare a lotului, Mathilde Anquetil și Silvia Vecchi de la Universitatea din Macerata, Marie-Christine Jamet de la Universitatea din Veneția (Italia), Eric Martin de la Universitatea Autonomă din Barcelona, Encarni Carrasco Perea de la Universitatea din Barcelona, Raquel Hidalgo de la Universitatea din Madrid (Spania), Yasmin Pishva și Fabrice Gilles de la Universitatea din Grenoble (Franța), Ana Isabel Andrade de la Universitatea din Aveiro (Portugalia).

3) Deși poate fi utilizat de adulți pentru autoformare, ei fiind deja inițiați în intercomprehensiune, acest referențial nu constituie un instrument de autoevaluare de tip portofoliu adresat celor ce învață într-un context instituțional.

4) În referențiale, termenul « formator » este utilizat pentru a indica profesorul sau formatorul de formatori (de multe ori, aceleași subiecte acoperă adesea aceleași funcții), descriptorii adresându-se oricărui tip de public în formare.

5) Vedeți, spre exemplu, site-urile proiectelor Evlang, Ja-ling, Elodil, sau metodele de învățare elvețiene EOLE.

6) Spre exemplu, în Marea Britanie, unde se impune din anii 80 ca language awareness, apoi în Franța, Austria, Spania, Canada, Italia.

7) În special Euro-mania ([ww.euro-mania.eu](http://www.euro-mania.eu)) propune manuale de învățare pentru copiii de 8-11 ani, care integrează activități multilingve privind intercomprehensiunea între limbi înrudite și predarea unei materii școlare în limbi străine (metodologia CLIL). Procesul de experimentare a acestor manuale a fost pus în practică din 2013 în Catalonia, în cadrul unui proiect de educare privind plurilingvismul în administrarea regională.

8) Poate fi consultat la adresa : http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr [44]

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 [45]

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 [45]

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) Dobândirea de strategii de înțelegere și de competențe metalingvistice se dovedește esențială pentru înțelegerea conținuturilor disciplinelor.

13) Privind dezbateră teoretică referitoare la termenul de metalingvistică, vezi Jean-Émile Gombert, « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 8 | 1996, postat pe 05 decembrie 2011, consultat pe 27 septembrie 2015. URL : <http://aile.revues.org/1224> [46].

14) Cf. notei 19.

15) Ne-am concentrat aici pe limbile romanice, toate exemplele propuse se referă deci la această familie de limbi, dar aceleași principii pot fi extinse la alte familii.

16) Există într-adevăr proiecte privind intercomprehenșiunea ce se referă la limbile ce nu aparțin strict aceleiași familii (spre exemplu : ILTE<http://www.lett.unipmn.it/ilte/> [47]; EU+I <http://www.eu-intercomprehension.eu/> [48]).

17) Dată fiind dificultatea de a defini noțiunea de limbă maternă, noi preferăm termenul mai « neutru » pentru a indica limba cea mai bine cunoscută și utilizată de vorbitor în comunicarea socială.

18) Noi am subliniat acest lucru.

19) Într-adevăr, toți specialiștii sunt de acord că anumite cuvinte pot fi definite ca asemănătoare pe baza « firului consonantic », adică dacă ele au aceleași consoane ce apar în aceeași ordine.

20) Cf. notei 4.

21) Este vorba despre aceste care, deși nu sunt frecvente, sunt totuși necesare în comunicarea curentă, pentru că sunt indispensabile în interiorul domeniului lexical, cum ar fi, spre exemplu, cuvinte ca „furculiță” când vorbim despre o masă a zilei sau „combustibil” dacă discutăm despre o mașină...

22) Facem referire aici la definiția lui Christian Bégin propusă în articolul său : « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié » din Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n° 1, 2008, p. 47-67. Poate fi consultată la adresa <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n1/018989ar.html?vue=resume> [49].

Le Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension¹

(REFIC)² se configure comme guide pour la programmation des formations et comme 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 en 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](#) [23] (CECR) ou le [Cadre de Référence pour les Approches Plurielles](#) [24] (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 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*](#) [35].

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 intercompréhensives, 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](#) [39] (visibles également [dans ce tableau](#) [40]).

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/deux-referentiels> [42]

- 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> [43]) : 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 ([ww.euro-mania.eu](http://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 [44]
- 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 [45]
- 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 [45]
- 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> [46].

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/> [47]; EU+I <http://www.eu-intercomprehension.eu/> [48]).

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> [49].

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/ro/referential>

Legături

- [1] <https://www.miriadi.net/referentiels>
- [2] <https://www.miriadi.net/it/due-quadri-di-riferimento-didattica-dell-intercomprensione>
- [3] <https://www.miriadi.net/es/dos-referenciales>
- [4] <https://www.miriadi.net/en/skills-reference-data>
- [5] <https://www.miriadi.net/de/zwei-referenzrahmen>
- [6] <https://www.miriadi.net/ca/els-referencials>
- [7] <https://www.miriadi.net/ro/user/login?destination=node/887%23comment-form>
- [8] <https://www.miriadi.net/ro/user/register?destination=node/887%23comment-form>
- [9] <https://www.miriadi.net/refic>
- [10] <https://www.miriadi.net/it/refic>
- [11] <https://www.miriadi.net/es/refic>
- [12] <https://www.miriadi.net/ca/refic>

- [13] <https://www.miriadi.net/en/refic>
- [14] <https://www.miriadi.net/projet-miriadi>
- [15] <https://www.miriadi.net/guide-pour-l-utilisation-refic>
- [16] <https://www.miriadi.net/it/come-utilizzare-il-quadro-di-riferimento-competenze-di-comunicazione-intercomprensione>
- [17] <https://www.miriadi.net/es/guia-para-el-refic>
- [18] <https://www.miriadi.net/ca/guia-utilitzacio-del-refic>
- [19] <https://www.miriadi.net/en/guide-use-refic>
- [20] <https://www.miriadi.net/ro/node/140#xx1>
- [21] <https://www.miriadi.net/ro/node/140#xx2>
- [22] <https://www.miriadi.net/ro/node/140#xx4>
- [23] http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- [24] http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf
- [25] <https://www.miriadi.net/ro/node/140#xx7>
- [26] <https://www.miriadi.net/ro/node/140#xx8>
- [27] <https://www.miriadi.net/ro/node/140#xx9>
- [28] <https://www.miriadi.net/ro/node/140#xx10>
- [29] <https://www.miriadi.net/ro/node/140#xx11>
- [30] <https://www.miriadi.net/ro/node/140#xx13>
- [31] <https://www.miriadi.net/ro/node/140#xx14>
- [32] <https://www.miriadi.net/ro/node/140#xx15>
- [33] <https://www.miriadi.net/ro/node/140#xx16>
- [34] <https://www.miriadi.net/ro/node/140#xx19>
- [35] <https://www.miriadi.net/dimension-pedagogique-et-didactique#simple-table-of-contents-3>
- [36] <https://www.miriadi.net/ro/node/140#xx18>
- [37] <https://www.miriadi.net/ro/node/140#xx20>
- [38] <https://www.miriadi.net/ro/node/140#xx21>
- [39] <https://www.miriadi.net/niveaux>
- [40] <https://www.miriadi.net/media/135>
- [41] <https://www.miriadi.net/ro/node/140#xx24>
- [42] <http://www.miriadi.net/deux-referentiels>
- [43] <http://miriadi.net/elgg/miriadi/home>
- [44] http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr
- [45] http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plurilingual_Education_FR.pdf
- [46] <http://aile.revues.org/1224>
- [47] <http://www.lett.unipmn.it/ilte/>
- [48] <http://www.eu-intercomprehension.eu/>
- [49] <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n1/018989ar.html?vue=resume>