

# **UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO**

Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere

e Culture Moderne

Corso di Laurea in Lingue e Letterature Moderne

## **TESI DI LAUREA MAGISTRALE**

**Intercompréhension en langues romanes :  
état de l'art en 2017, expérience pratique au CLA de  
Turin et perspectives futures en Italie**

Relatrice:

Prof.ssa Marie Berthe Vittoz

Candidata: Sara Valente

Anno accademico: 2016-2017

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée à l'élaboration de ce mémoire. En particulier je voudrais adresser un grand merci à ma directrice de mémoire, Marie Berthe Vittoz, pour sa disponibilité, patience et collaboration. Ensuite, je souhaite exprimer ma gratitude à toute l'équipe de professeurs qui s'intéressent à l'intercompréhension et qui m'ont donné des références et des conseils : Christian Dégache, Elisabetta Bonvino, Maddalena De Carlo, Sandra Garbarino, Mariagrazia Margarito et Tullio Telmon. Les participants au cours d'intercompréhension ont été également fondamentaux pour la réalisation du projet. Merci pour votre attention, participation, curiosité, intérêt, doutes et conseils. Je remercie également le personnel du CLA (Centre Linguistique d'Ateneo) pour sa disponibilité et gentillesse.

J'exprime ma reconnaissance à mon copain Roberto, à mon fils Giovanni et à mes parents, pour le soutien et les sacrifices qu'eux tous ont dû faire pour me permettre d'atteindre mon objectif. Merci aussi à mes amies Martina, Alice e Rachele pour leur estime et leur soutien psychologique.

Enfin, je remercie tous ceux qui m'ont accompagnée dans mon parcours intercompréhensif au Brésil, qui vivent en moi lorsque je parle de l'intercompréhension: Xavi Márquez, Karine Marielly Rocha da Cunha, Francisco Calvo del Olmo.

« Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il 'genio', l'universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione »

Umberto Eco, 1993, p.377

« Nous pouvons avoir du mal à maîtriser une langue qui n'est pas notre langue maternelle, mais nous savons bien que toute langue nous est théoriquement accessible, compréhensible. Autrement dit, la langue est une frontière, non une barrière. Une frontière c'est un seuil, un lieu de passage [...] »

Marc Augé, 2016

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>7</b>
<b>PARTIE 1 – ÉTAT DE L’ART DE L’INTERCOMPRÉHENSION.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1.    L’intercompréhension dans le monde.....</b>	<b>11</b>
1.1.1.    Définition d’intercompréhension.....	11
1.1.2.    Un domaine de longue haleine.....	12
1.1.3.    Au Brésil.....	13
<b>1.2.    L’intercompréhension en Europe.....</b>	<b>13</b>
1.2.1.    Le CECR.....	13
1.2.2.    Principales méthodes et ressources disponibles.....	14
1.2.3.    Deux projets : le dernier réalisé et un autre en voie de réalisation...17	
<b>1.3.    L’intercompréhension en Italie.....</b>	<b>17</b>
1.3.1.    L’école italienne de l’IC.....	17
1.3.2.    Expérimentations.....	19
1.3.3.    Analyse du questionnaire aux membres AICLU.....	21
1.3.4.    Le cas spécifique de l’Université de Turin.....	24
<b>PARTIE 2 – LES BONNES PRATIQUES DE L’INTERCOMPRÉHENSION.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1.    Rôle du professeur en intercompréhension.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2.    Stratégies intercompréhensives.....</b>	<b>29</b>
2.2.1.    La conscience du continuum : immersion et simultanété.....	30
2.2.2.    La valeur des compétences partielles : nos biographies langagières en commun.....	31
2.2.3.    Mise en avant de la transparence et de la similarité.....	32
2.2.4.    Lexique: les langues « amies et ennemies ».....	33
2.2.5.    Grammaire d’hypothèse : encouragement des inférences et « droit à l’approximation ».....	34
2.2.6.    Transposition en L1.....	35

2.2.7.	Pour l'intercompréhension écrite réceptive : orientation à la compréhension des relations syntactico-sémantiques .....	36
2.2.8.	Pour l'intercompréhension orale : choix du lexique, dosage du débit et effort d'articulation.....	38
<b>PARTIE 3 – UNE EXPÉRIENCE PRATIQUE AU CLA DE TURIN.....</b>		<b>40</b>
<b>3.1.</b>	<b>Phase de préparation.....</b>	<b>41</b>
3.1.1.	Les contraintes temporelles .....	41
3.1.2.	Sélection et adaptation des activités de mon expérience précédente au Brésil.....	41
<b>3.2.</b>	<b>Public .....</b>	<b>42</b>
3.2.1.	Analyse du questionnaire sur le profil linguistique.....	42
<b>3.3.</b>	<b>Contrat didactique.....</b>	<b>46</b>
3.3.1.	Les objectifs.....	46
3.3.2.	La méthodologie.....	47
3.3.3.	Une plateforme commune: Facebook.....	48
3.3.4.	L'évaluation.....	49
<b>3.4.</b>	<b>Les défis théoriques et pratiques d'un cours d'IC libre.....</b>	<b>49</b>
3.4.1.	La nécessité de changer l'idée traditionnelle de progression.....	50
3.4.2.	L'opportunité, voir la difficulté, de devoir créer mes propres supports.....	51
3.4.3.	La variabilité d'affluence du public.....	51
<b>3.5.</b>	<b>Analyse du questionnaire final.....</b>	<b>52</b>
3.5.1.	Évolution des représentations : IC comme antidote contre les barrières mentales.....	53
3.5.2.	Les supports préférés.....	54
3.5.3.	L'IC: outil pour la formation et porte vers l'étude plus approfondie d'une autre langue romane.....	55

3.5.4. L'IC : son futur, ses points forts et faibles .....	56
<b>3.6. Résultats de l'évaluation.....</b>	<b>57</b>
<b>CONCLUSIONS.....</b>	<b>58</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>63</b>
<b>Table des annexes.....</b>	<b>71</b>

## INTRODUCTION

Ce mémoire est fruit d'un long parcours entre Italie, France et Brésil, né de l'amour pour les langues romanes. Mon histoire personnelle, académique et professionnelle m'a amenée à connaître et apprécier tout d'abord ma langue maternelle, l'italien, ensuite l'espagnol, puis le portugais et en dernier le français. La licence en « Communication Interculturelle » à l'université de Turin a sûrement affiné ma sensibilité vers les autres cultures, ainsi qu'amplifié mon envie de voyager. Par exemple, je suis allée en Erasmus en Belgique francophone, à Louvain la Neuve. C'est ici que j'ai appris le français. Successivement, j'ai découvert une passion pour l'enseignement des langues étrangères et j'ai donc choisi de m'inscrire au double master en FLE « Français Langue Etrangère » de l'université Stendhal de Grenoble et l'université fédérale du Paraná (UFPR, Curitiba, Brésil). Pendant le séjour académique à Grenoble j'ai rencontré la notion d'intercompréhension (désormais IC) en langues romanes et je l'ai aperçu tout de suite comme une dimension qui me représentait. Sans connaître son nom, cela faisait des années que je la pratiquais. Grâce à mon professeur Christian Dégache, coordinateur du projet européen de *Galanet*, je me suis passionnée par l'IC, je me suis plongée dans sa bibliographie et j'ai participé à un colloque sur le sujet à Lyon en 2014. La deuxième année de master à l'UFPR, au Brésil, m'a donné la possibilité de réaliser un stage (d'août 2014 jusqu'à juin 2015) en tant que professeur de FLE et d'animer un cours d'IC libre, de 30h en présentiel (d'août à décembre 2014), en collaboration avec mon ami et collègue Xavi Marquez, expert en espagnol et catalan. J'ai enfin choisi d'écrire mon mémoire de master 2 sur les convergences et les différences dans l'enseignement du FLE et de l'IC. J'ai même créé une méthode en IC, composé de livre de l'élève et du professeur, avec les activités testées, afin que d'autres enseignants puissent s'en servir.<sup>1</sup> Ceci était le but de mon master FLE, parcours professionnel : créer quelque chose qui puisse être exploitée par les autres enseignants de langues. Pour cette raison, on peut dire que mon mémoire s'est composé de deux volumes : le premier était mon mémoire proprement dit, écrit en français, et le deuxième était la méthode d'IC, écrite en portugais pour un public principalement lusophone.

---

<sup>1</sup> Annexe 6

<sup>2</sup> Traduction personnelle : « Une Europe des polyglottes n'est pas une Europe composée des personnes qui parlent couramment beaucoup de langues, mais dans le meilleur des cas, des personnes qui peuvent se

Une fois rentrée en Italie, j'étais intéressée à connaître l'état de l'art de l'IC dans mon pays, ainsi que ses potentialités dans le contexte du beau pays en 2017. J'ai donc écrit le présent mémoire (mon deuxième mémoire) dans une double perspective : d'une part de continuité avec mon expérience franco-brésilienne, d'autre part d'approfondissement et d'enquête de l'IC dans le cadre italien.

Considérées mes compétences, Mme Vittoz m'a suggéré et m'a donné la possibilité de toucher du doigt la situation de l'IC en Italie, en envoyant un questionnaire aux membres du réseau AICLU (Association Italienne des Centres Linguistiques Universitaires) et en réalisant une petite expérience pratique au Centre Linguistique d'Ateneo (désormais CLA) de Turin en tant qu'animatrice d'un cours de sensibilisation à l'IC en langues romanes. La durée était de 12h, en présentiel, pendant le mois d'avril 2017. En raison de cela, le long du mémoire je fais parfois référence à ma première expérience en tant que tutrice d'un cours d'IC au Brésil et je cite des auteurs lusophones.

Ce mémoire fait état des actions qui ont été réalisées sur le terrain afin de bien mener à terme mes deux « missions » : d'un côté, l'élaboration et l'offre d'un cours d'IC original et stimulant pour un public pas seulement universitaire, de l'autre, la présentation de l'état de l'art de l'IC aujourd'hui en Europe et dans le monde, ainsi que l'explication des bonnes pratiques de l'IC.

Plus spécifiquement, ce mémoire se développe en trois parties : tout d'abord, je propose une définition d'IC et j'esquisse les contours de sa diffusion et de son application au niveau international, européen et italien. Je m'attarde en peu plus sur le contexte italien en analysant les résultats d'un questionnaire que j'ai envoyé aux membres du réseau AICLU, ainsi qu'en illustrant le rôle des universités « phare ». Une deuxième partie est focalisée sur les bonnes pratiques de l'IC : une sorte de « kit de découverte » pour des enseignants curieux qui veulent entreprendre un parcours dans l'IC. Je présente une digression sur des techniques d'accès au sens originales ou simplement adaptées au contexte plurilingue, que j'estime être les plus importantes et efficaces. La troisième partie porte sur mon stage professionnel au CLA en tant qu'animatrice d'un cours libre d'IC. En premier lieu, j'explique les contraintes temporelles, je présente le public ainsi que le contrat didactique. Ensuite, j'analyse les défis théoriques et pratiques qu'un cours de ce genre peut faire émerger et je réfléchis sur le retour que les participants au cours m'ont donné, en insistant sur le pouvoir

révolutionnaire de l'IC. Finalement, je clôture mon travail avec des considérations sur l'enjeu de l'IC en Italie et sur ses perspectives futures, en insistant sur l'urgence qu'elle s'affirme dans nos parcours universitaires pour, à travers l'université, pouvoir être diffusée dans la société civile, notamment auprès des enseignants de l'éducation obligatoire et auprès des migrants.

# **PARTIE 1**

-

## **ETAT DE L'ART DE L'INTERCOMPRÉHENSION**

## 1.1. L'intercompréhension dans le monde

### 1.1.1. Définition d'intercompréhension

Aujourd'hui nous vivons dans un monde où les échanges humains, économiques et communicatifs se multiplient, les familles deviennent tentaculaires dans leur extension géographique et il y a une exagération dans l'usage de nouvelles technologies. Nos sociétés ont besoin des personnes plurilingues et ouvertes à l'Autre. Jamais comme aujourd'hui, l'intercompréhension devrait être notre pain quotidien. Umberto Eco s'en était déjà rendu compte en 1993, lorsqu'il écrivait :

« Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il 'genio', l'universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione<sup>2</sup> » (p.377)

Terme polymorphe, suspendu entre les « [...] 118 définitions qui ont été publiées entre 1993-2012 par 80 auteurs » (Ollivier, 2013, p.7), le concept d'intercompréhension a donné lieu principalement à deux cas de figures : d'un côté, il est perçu comme *réception* d'une langue inconnue, de l'autre comme une « forme de communication multilingue et d'interaction entre individus ne s'exprimant pas dans la même langue, mais se comprenant. » (Ollivier, art.cit., p.18). Selon moi, ces deux conceptions forment un continuum. Pour cette raison, je me retrouve dans la définition ouverte et flexible donnée par Carrasco, Degache e Pishva, qui identifie l'intercompréhension comme « un mode de communication où chacun s'engage à comprendre la langue de l'autre et à se faire comprendre dans sa(ses) langue(s) romane(s) de référence. » (Carrasco Perea, Degache & Pishva, 2008, p.64).

Probablement il s'agit d'une pratique ancienne comme le langage humain : dans l'antiquité il n'existait pas toujours une langue véhiculaire comme aujourd'hui l'anglais, hier le français et avant-hier le latin. Il y a eu surement des moments historiques où les gens se communiquaient soit par gestes, soit en créant une sorte d'esperanto soit en parlant chacun sa propre langue et essayant de comprendre celle de l'autre.

---

<sup>2</sup> Traduction personnelle : « Une Europe des polyglottes n'est pas une Europe composée des personnes qui parlent couramment beaucoup de langues, mais dans le meilleur des cas, des personnes qui peuvent se rencontrer, en parlant chacun sa propre langue et en comprenant celle de l'autre, qu'ils ne sauraient pas parler de façon fluente, et en la comprenant, même si avec difficulté, ils comprendraient le 'génie', l'univers culturel que chacun exprime en parlant la langue des ancêtres et de sa propre tradition »

Vraisemblablement ces trois ressources communicatives se mélangeaient et se soutenaient réciproquement. Et il arrive encore aujourd'hui quand, par exemple, un cycliste russe, interviewé par la télévision italienne, s'exprime en un espagnol basique en gesticulant.

En raison de la définition donnée, toutes les langues sont importantes, il n'y a pas de hiérarchie linguistique. Ceci est un aspect révolutionnaire aujourd'hui, si on considère l'hégémonie de l'anglais « langue passe-partout » (Augé, 2016) qui s'affirme dans tous les domaines et amène, par exemple, un italien et un espagnol à s'exprimer dans une langue tierce.

### **1.1.2. Un domaine de longue haleine**

Depuis une vingtaine d'années l'IC représente un terrain fertile des recherches universitaires. Elle a été l'objet de plusieurs projets européens pour la création de méthodologies et méthodes didactiques, ainsi que des formations. Les premières recherches ont été menées dans les années 90 en France, Allemagne et Danemark. Les projets qui aujourd'hui sont devenus des piliers sont Eurom4, Galatea, EuroComRom.

L'intercompréhension privilégie la vision des langues dans leur famille. Les méthodes susmentionnées concernent les langues romanes, mais il existe des projets qui exploitent la similarité linguistique d'autres familles des langues. Par exemple, les auteurs de EuroCom ont créé des modules pour les langues slaves et germaniques (EuroComSlav et EuroComGerm). Certains chercheurs ont voulu franchir la limite des familles linguistiques en appliquant le concept d'IC à des langues des familles différentes, dans le but d' « augmenter la conscience linguistique » (Bonvino, 2015, p. 23) du public. Par exemple, le projet EU&I (European Awareness and Intercomprehension) s'adresse à un public général, composés surtout des personnes qui travaillent dans le domaine social avec les migrants, les étudiants et les adultes en mobilité (Erasmus etc.). Il propose des tâches pratiques, comme réserver une chambre en Turquie, et fait un travail transversal sur plusieurs langues (allemand, bulgare, espagnol, français, grec, italien, portugais, suédois et turc). Les projets Intercom, Intermar et CINCO travaillent dans la même direction.

Donc, l'IC est une approche de longue haleine dont le focus principal sont les langues romanes et les familles linguistiques en général, mais elle a ouvert ses horizons à des recherches plurielles.

### **1.1.3. Au Brésil**

La plus grande forge d'actions sur l'IC en langues romanes est sans doute l'Europe, mais depuis une petite dizaine d'années le Brésil a vu un fort épanouissement des projets dans ce domaine. Il suffit de citer les chiffres de la carte mondiale de Redinter (<http://redinter.eu/formations-redinter/stats.php>), qui représente les pays avec des actions pédagogiques visant l'IC jusqu'en 2011 : le Brésil figure en troisième place avec 20 projets, après la France (48) et l'Italie (27).

Puisque j'ai eu l'opportunité de donner un cours d'IC au Brésil, j'ai pu constater personnellement qu'il s'agit d'un concept en forte expansion. Suite à des actions pilotes, comme l'intégration de l'IC dans le projet « action pour la lecture » de l'Université Fédérale du Paraná (UFPR) (2008) et la recherche de Rudson Gomez Sousa de l'Université Fédérale du Rio Grande du Nord (2010), l'IC s'est rapidement affirmée dans les curricula universitaires de plusieurs institutions importantes, telles que, en 2012, l'Université de Campinas, en 2014, l'UFPR et, en 2015, l'USP de São Paulo. D'autres universités importantes comme l'Université de Brasilia et l'Université d'Intégration latino-américaine (UNILA) présentent l'IC comme cours ouvert au grand public.

Enfin, il faut souligner que derrière les trois langues officielles – espagnol, portugais et guarani – du Mercosul (Marché Commun du Sud dont il font partie l'Argentine, le Brésil, le Paraguay, l'Uruguay et la Venezuela), l'Amérique Latine cache une énorme richesse linguistique. Seulement au Brésil il existe environ 180 langues minoritaires et les indigènes entre eux pratiquent spontanément l'IC. Dans ce contexte, l'IC a sûrement un énorme potentiel.

## **1.2. L'intercompréhension en Europe**

### **1.2.1. Le CECR**

En 2001 le Conseil de l'Europe met au centre des politiques linguistiques l'éducation au plurilinguisme dont l'objectif n'est plus la maîtrise parfaite d'une langue, mais la construction d'un répertoire linguistique pluriel dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place.

« L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que [...] l'apprenant 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. » (Conseil de l'Europe, 2001, p.11)

La compétence plurilingue devient donc le drapeau d'une Europe toujours plus ouverte et mobile qui veut que ses citoyens aient conscience et valorisent leurs compétences linguistiques, même si partielles et appartenant à des variétés linguistiques ou à des langues minoritaires. Cela constitue un énorme changement dans la didactique des langues et offre un cadre officiel dans lequel l'IC peut s'épanouir. En effet, depuis les années 2000, les recherches en IC ont été particulièrement nombreuses et soutenues par des programmes de financement européen.

Le tableau suivant montre à quel point l'Europe est une mosaïque de peuples, cultures et langues, mais que si l'on raisonne en termes de familles linguistiques (dans la logique de l'IC), on s'aperçoit que les deux grands groupes de langues romanes et germaniques concernent près de 80% de la population. Cette donnée pourrait justifier le fait que les langues romanes aient représenté le domaine de recherche le plus riche.

Eurostat Édition 2011 <sup>3</sup>	Langues Germaniques	Langues Romanes	Langue slaves	Autres langues
Langues officielles et co-officielles (sans prendre en compte des autres variétés dialectales)	allemand, anglais, danois, néerlandais et suédois	français, italien, espagnol, roumain, portugais, occitan et catalan	bulgare, polonais, slovaque, slovène et tchèque	estonien, finnois, grec, hongrois, irlandais, letton, lituanien et maltais
Pourcentages arrondis de locuteurs en milliers	190 418  38%	207 690  41,50%	63 800  12,7%	39 244  7,8%

### 1.2.2. Principales méthodes et ressources disponibles

Après les projets-pilotes des années 90 susmentionnés, un florissant éventail de recherches a vu le jour, surtout dans le domaine des langues romanes. Puisque il est impossible – et ce n'est pas non plus le but de mon mémoire - de les citer toutes, j'illustrerai les ressources qui sont, à mon avis, les plus remarquables, en faisant brièvement allusion aux points faibles et forts de chacune:

<sup>3</sup> Tableau pris de l'ouvrage de Sandrine Caddéo et Marie-Christine Jamet (2013) calculé sur la base du nombre d'habitants de l'Europe des 27 pays.

- Eurom 4 et Eurom 5

Cette méthode a été élaborée durant les années 90 dans le cadre du projet Socrates. Initialement la méthode comprenait le français, l'espagnol, l'italien et le portugais, s'ajoutant après le catalan pour former Eurom5. Une autre intégration importante d'Eurom5 est la création d'un site web où l'on peut accéder si on a acheté la méthode ([www.eurom5.com](http://www.eurom5.com)). EuRom4 et 5 se composent d'une vingtaine de leçons dans chacune des langues. Chaque leçon est bâtie sur un texte assez court, extrait d'un article de journal. Chaque texte présente des outils interactifs qui peuvent aider la compréhension (lecture à voix haute par un natif, traduction des titres etc.). Jamet (in Benucci, 2015, p.112) présente cette méthodologie comme « rassurante » car on aperçoit facilement une progression et les textes n'ont pas d'informations culturelles. Je partage cette considération qui montre un côté positif – l'aspect rassurant - et un côté négatif de la méthode : ne montrant pas des contenus culturels, les textes sont plus facilement accessibles, mais manquent parfois d'intérêt car les thèmes proposés sont casuels. Cela pourrait se traduire dans une faiblesse sur le plan motivationnel.

- Galatea

Méthode de la fin des années 90, constituée par une collection des CDrom. Disponible en 4 langues (espagnol, portugais, italien et français). Chaque CDrom propose un module introductif sur la romanophonie et des modules pour approfondir la connaissance de la langue cible. Seuls les CDrom pour francophones sont disponibles à l'achat. Dans les pays autres que la France, le programme n'a développé que des CDrom pour le FLE. D'après mon expérience, je peux dire que le module introductif est très bien fait, cependant le format de CDrom est aujourd'hui dépassé et présente souvent des difficultés techniques. Comme pour Eurom, l'utilisation de cette ressource est soumise à l'achat du CDrom.

- Galanet

Il s'agit d'une plateforme plurilingue pour le développement de l'IC entre locuteurs de langues romanes. Le dispositif est construit autour d'une plateforme numérique d'apprentissage collaboratif qui se présente comme un centre de langue virtuel. Cet outil me semble innovant pour deux raisons : d'un côté il intègre le concept multimédia puisqu'il s'agit d'une plateforme en ligne et d'un autre côté il s'agit d'une méthode où, au-delà de lire et comprendre des documents, on peut « inter-

communiquer » à l'écrit. Et les interactions plurilingues sont réelles, entre des vrais locuteurs des différentes langues. La limite est que pour participer à une session il faut faire partie d'une équipe. Comme simple visiteur on peut accéder aux ressources du centre de langue virtuel, mais on ne peut pas participer aux forums. Galanet, du 2004 au 2015, a fait rencontrer beaucoup d'étudiants, en les impliquant dans la rédaction d'un dossier de presse sur un thème collectivement choisi dans le forum (étape finale de chaque session). Dans ce contexte, on voit bien comment Galanet a interprété l'approche actionnelle prônée par le CECR : les internautes interagissent pour un but réel commun. Malheureusement maintenant il n'y a plus de sessions en cours, depuis mai 2015, mais le serveur de sauvegarde (<http://deste.umons.ac.be/galanet/>) laisse accéder à plusieurs ressources intéressantes.

- Galapro

Dans la même perspective de Galanet, Galapro est un blog pour la formation des formateurs à la didactique de l'IC.

- Les itinéraires romans

Créée par l'Union Latine, organisation internationale qui a dû, hélas, réduire son champ d'activité en 2012, la méthode *Itinéraires romans* est une plateforme ludo-éducative d'apprentissage de l'intercompréhension essentiellement pour enfants/adolescents. Elle propose 6 modules en différentes langues romanes qui racontent des histoires. Pour chaque module on peut choisir dans quelle langue écouter et dans quelle langue lire les légendes. Ensuite la plateforme présente des exercices d'association, des tableaux lexicaux et de grammaire contrastée etc. Le site web est accessible à l'adresse suivante : [http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires\\_romans/fr](http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr). C'est donc une ressource d'accès et usage très facile.

Finalement, il faut se rappeler qu'en 2008 a été créé le premier réseau thématique sur l'IC : Redinter (Lifelong Learning Program, [www.redinter.eu](http://www.redinter.eu)). Il a permis à beaucoup de chercheurs de collaborer. Ses objectifs principaux étaient de promouvoir l'IC, recenser les activités menées, définir les « bonnes pratiques de l'IC » et créer un corpus bibliographique.

### **1.2.3. Deux projets : le dernier réalisé et un autre en voie de réalisation**

Le très récent (2012-2015) projet MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension À Distance, <https://www.miriadi.net/>) marche sur les traces d'importants projets précédents :

- Redinter, en ce qui concerne la « valorisation et systématisation des expériences acquises en IC » (De Carlo in Benucci, *op.cit.*, p.94)
- Galanet e Galapro, pour l'interaction plurilingue au sein d'un scénario en ligne et la formation de formateurs.

Il s'agit d'un réseau qui connecte toutes les entités (universités, écoles, associations) qui réalisent des formations à l'IC en ligne, répandues en Europe, Amérique Latine et Afrique. Sur la plateforme l'internaute peut trouver : « un espace de formation, des activités, une bibliographie, deux cadres de références, un espace pour participer aux sessions ». (De Carlo, Garbarino, 2016, p.14). Ceux qui souhaitent participer à une formation doivent participer à un projet commun plurilingue. Par exemple, dans la formation « Romanófonía e cinéma » les internautes ont créé des légendes plurilingues pour certains films collectivement choisis.

Comme je l'expliquerai dans les pages suivantes, le problème de l'évaluation en IC reste une question ouverte. Apparemment, pour faire face à cette problématique, le projet EVAL-IC a été récemment approuvé :

« I dati sperimentali e gli strumenti valutativi sono ancora troppo pochi e necessitano di validazione e condivisione. [...] Il progetto EVAL-IC, di recente approvazione, ha proprio l'obiettivo di sviluppare una nuova forma di valutazione delle competenze in IC trasversale alle varie équipes e condivisa, che riguarderà sia la dimensione ricettiva que quella interattiva<sup>4</sup> » (Bonvino, 2016, p.22)

## **1.3. L'intercompréhension en Italie**

### **1.3.1. L'école italienne de l'IC**

Il existe une véritable « scuola italiana all'IC » (école italienne de l'IC), comme déclare Benucci (2015, p.29). Elle est composée par les universités « phare » qui ont illuminé le chemin de la recherche dans ce domaine. Elles sont :

---

<sup>4</sup> Traduction personnelle : « les données expérimentales et les outils d'évaluation sont encore trop peu et ils nécessitent d'évaluation et partage. [...] Le projet EVAL-IC, récemment approuvé, a pour objectif le développement d'une nouvelle forme d'évaluation des compétences en IC transversale aux différentes équipes et partagée, qui concernera la dimension réceptive et interactive. »

- L'Université de Rome 3 « può essere considerata una pioniera nel campo<sup>5</sup> » (De Carlo in Benucci, 2015, p.90), elle a été l'institution de référence pour Eurom4 en 1997 et elle a été partenaire du projet Eurom5 en 2011, coordonné par l'université de Barcelone.
- L'Université de Cassino depuis les années 90 est en première ligne dans les projets européens d'IC: elle a participé au projet Galatea (en partenariat avec l'association DO.RI.F), Galanet, Galapro et Redinter. En outre, elle s'est engagée dans la promotion du concept d'IC en différents domaines : en 2007-2008, elle participe au projet *At Very Home* pour la diffusion de produits innovateurs d'enseignement linguistique en Turquie, Grèce, Bulgarie et Hongrie; en 2009-2012 elle promeut le projet VALORTUR pour la valorisation touristique des ressources environnementales et culturelles, en partenariat avec l'Université de Paris 1, Valencia et Bologne ; en 2007-2010 elle participe à un projet national sur la communication touristique, en développant le thème de l'IC au sein des échanges Erasmus. Enfin, elle a coordonné jusqu'en 2015 une section de travail du projet MIRIADI.
- L'Université pour étrangers de Sienne a été le chef de file de deux projets orientés à la dimension pragmatique et fonctionnelle de la langue : *Ariadna* (1994-1999) e *Minerva* (1999-2003). Elle a participé au réseau Redinter, et récemment propose un master sur l'IC pour les migrants (« INTER-IMM : Intercomprensione e Immigrazione : italiano per le professioni e per il carcere »).
- L'Université de Venise est un point de référence dans la didactique des langues étrangères et son originalité réside dans l'introduction du concept d'«interproduction», forgé par Paolo Balboni, c'est-à-dire d'apprendre à parler de façon à faciliter la compréhension de l'écouteur. Ses équipes de recherche ont promu des projets de formation à l'IC (FORMICA e PREFIC) et ont participé aux réseaux Redinter et MIRIADI. Jusqu'en 2014 l'IC était intégrée dans les programmes d'enseignement linguistique de son centre linguistique.

---

<sup>5</sup> Traduction personnelle « elle peut être considérée comme pionnière dans ce domaine »

Pour chaque université, il existe un professeur qui suit personnellement les recherches dans le domaine de l'IC. Il s'agit de Elisabetta Bonvino pour l'Université de Rome 3, de Maddalena De Carlo pour l'Université de Cassino, de Antonella Benucci pour l'Université pour étrangers de Sienne et Marie Christine Jamet pour l'Université de Venise.

Au-delà de ces grandes institutions, d'autres universités, ainsi que des lycées et des écoles, ont réalisé des actions en IC. Je citerai certaines de leurs expériences dans les paragraphes qui suivent. En tout cas, comme nous fait justement noter Jamet (in Benucci, 2015, p. 104), les actions en IC jusqu'ici illustrées peuvent se diviser en trois groupes :

- celui des projets européens pour la création des méthodologies et matériels didactiques (Roma 3, Cassino, L'Unistrasi) ;
- celui des cours d'IC sur objectifs spécifiques (VALORTUR de Cassino, mais aussi un cours d'IC adressés aux étudiants de Sciences Politiques à l'Université de Macerata ou un cours d'IC pour les étudiant d'Economie de l'Université de la Sapienza) ;
- enfin celui des actions de sensibilisation à l'IC avec des conférences, ateliers etc. qui est le groupe probablement le plus nombreux puisque plusieurs institutions en Italie ont fait des expériences en IC.

Mon cours d'initiation à l'IC se situe dans ce troisième groupe. Il faut rappeler que, d'après le recensement de Redinter – actualisé en 2011 – l'Italie, avec 27 actions, était le deuxième pays au monde, après la France (40), à réaliser des actions en IC.

### **1.3.2. Expérimentations**

Quelle est la situation de la connaissance effective de l'IC en Italie, au-delà des projets européens et des recherches universitaires ? Je vais chercher de répondre à cette question, en analysant d'abord la bibliographie et successivement les données que j'ai recueillies avec un questionnaire que j'ai adressé aux membres du réseau AICLU<sup>6</sup> (Association Italienne Centres Linguistiques Universitaires).

---

<sup>6</sup> Réseau des principaux centres linguistiques universitaires fondé à Bologne en 1997, associé au réseau européen des centres linguistiques universitaires CERCLES

En 2011 Anquetil écrivait que « le esperienze d'insegnamento effettivo dell'IC rimangono marginali nel paesaggio complessivo<sup>7</sup> » (p.116). Après quatre ans, en 2015 Jamet les définit des « sperimentazioni<sup>8</sup> » (in Benucci, *op.cit.*, p.108). Donc, la situation n'a pas beaucoup changé : l'intercompréhension en langues romanes peine à trouver son espace au sein des institutions italiennes, pour plusieurs raisons que je vais brièvement esquisser. Tout d'abord des difficultés d'ordre « philosophique » : comment attirer les gens vers l'inconnu? *Intercompréhension* n'est pas un terme facile à comprendre pour les non-spécialistes ; au sein des départements linguistiques universitaires, l'IC pourrait être perçue comme « concurrente<sup>9</sup> » (Anquetil, *art.cit.*, p.182) pour les autres disciplines linguistiques ; ensuite des problématiques administratives : quelle code scientifique-disciplinaire attribuer à cette matière ? En outre, puisque les expériences d'IC sont souvent adressées à des publics de niche, il existe également la limite très pratique de ne pas avoir de ressources humaines à y employer.

De toute façon, des actions de promotion de l'IC auprès du grand public méritent d'être rappelées, malgré leur caractère expérimental et souvent isolé.

En ce qui concerne l'insertion dans les programmes d'étude de l'IC à l'Université, l'Université de Venise, de Macerata et de Rome 3 ont offert un cours d'IC. La première au sein du cycle d'étude en Langues et Littératures Etrangères en 2010, la deuxième pour les étudiants de Sciences Politiques en 2011 et la troisième au sein du cours en Langues Modernes pour la Communication Internationale en 2012. Malgré les bons résultats obtenus auprès des étudiants, les trois expériences sont restées isolées, surtout pour des raisons bureaucratiques.

La deuxième modalité prise en compte est celle de l'insertion de l'IC au sein des Centres Linguistiques Universitaires (désormais CLA, Centri Linguistici di Ateneo). D'après la bibliographie, il semble que le centre de Venise soit le plus actif car du 2011 au 2014 des cours d'IC écrite et orale ont été offerts (De Carlo e Jamet in Benucci, p. 93 et 110).

Afin d'obtenir un échantillon des données plus amples pour cette deuxième modalité, j'ai envoyé un questionnaire à tous les CLA du réseau AICLU dont il sera question dans le paragraphe suivant.

---

<sup>7</sup> Traduction personnelle : « les expériences d'enseignement effectif de l'IC restent marginaux dans le paysage global »

<sup>8</sup> Expérimentations

<sup>9</sup> concurrent

Pour conclure cette panoramique sur les expérimentations jusqu'aujourd'hui menées en Italie, je tiens à rappeler l'expérience du Lycée linguistique « Giovanni Falcone » de Bergamo (qui fait partie du réseau MIRIADI) où 3 classes ont pu être initié à l'IC dans un module de 30h, participé à une session Galanet et atteindre un niveau B1 de compréhension du portugais (unique langue que personne ne connaissait). Il y a même des écoles primaires qui ont réalisé des modules en IC : je me réfère à l'expérience de Silvia Canù à Pescara et de Valentina Matilde Di Michele à Macerata. J'estime que la diffusion du concept d'intercompréhension auprès des plus jeunes constitue un défi très important pour le futur de notre société. Si nous serons capables de transmettre à nos enfants le respect et la curiosité vers l'Autre, nous donnerons notre contribution pour un monde plus pacifique et égalitaire. Dans ce grand discours théorique, l'IC peut jouer un rôle clé, puisqu'elle prône une idée paritaire des langues et soulignent les similarités linguistiques.

### **1.3.3. Analyse du questionnaire aux membres AICLU**

Pour tester le niveau de connaissance, d'intérêt et d'engagement dans l'IC des CLA en Italie j'ai préparé un questionnaire<sup>10</sup> divisé en deux parties : la première pour tester le terrain d'une manière générale en demandant si le concept d'IC était familier ; la deuxième partie était réservée à des sujets ayant mis en places des expériences d'IC (conférence, séminaire, atelier, colloque etc.).

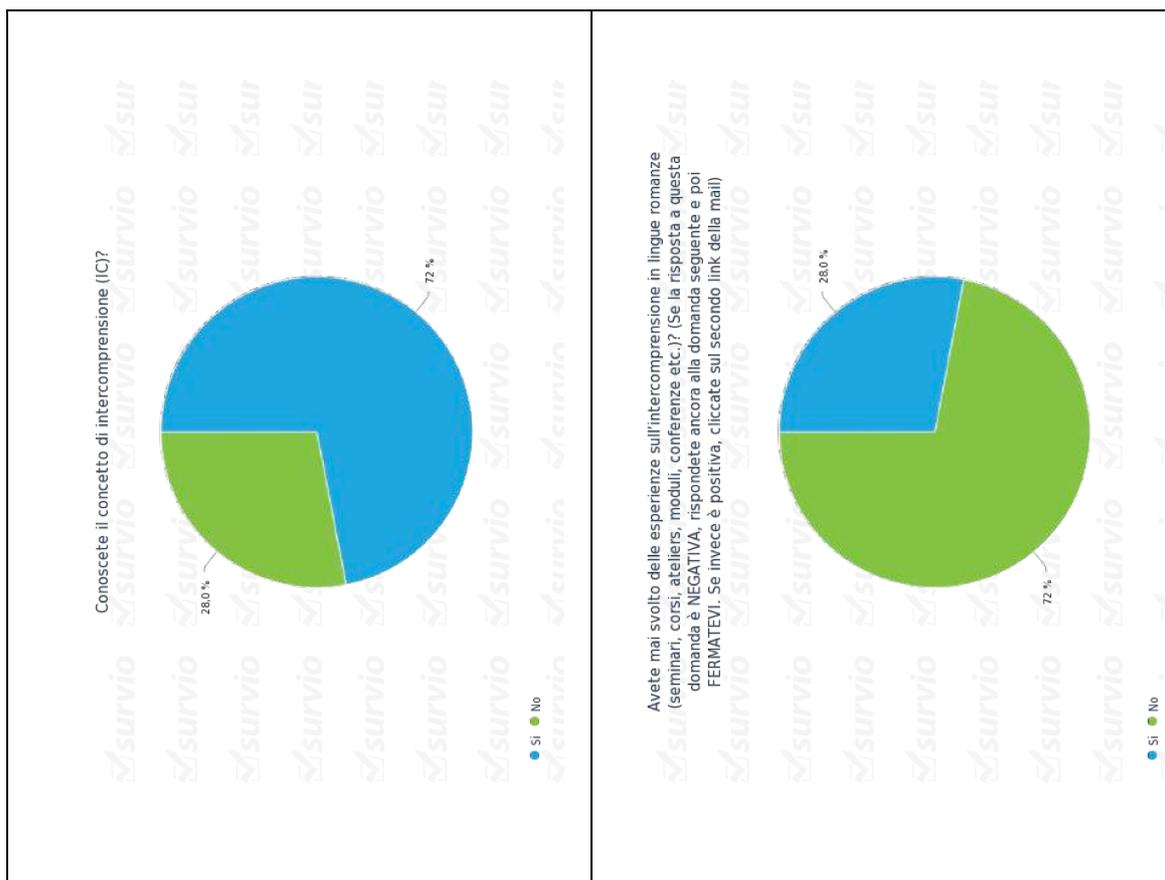
Le questionnaire a été envoyé par mail à 45 CLA appartenant à 45 universités italiennes, suivant la liste des membres qui se trouve sur le site de l'AICLU. J'ai obtenu 31 réponses totales, 25 pour la partie générale et 6 pour la partie spécifique.

D'après l'analyse de la première partie il émerge qu'il y a quelques universités que l'on sait être assez active dans le champ de l'IC qui n'a pas répondu. C'est le cas de l'université de Macerata, par exemple. Cela s'explique sûrement par le fait que, là où je n'avais pas le contact de qui s'occupait de l'IC, j'ai envoyé le questionnaire aux contacts du CLA. Donc les résultats de ce questionnaire doivent être lus avec la juste distance. En outre, l'on constate que les langues romanes sont enseignées selon un hiérarchie très claire : le français et l'espagnol sont enseignés dans 92% des CLA, l'italien pour étrangers dans 68%, le portugais dans 48% et le catalan seulement dans un centre. L'enseignement du roumain est totalement absent. Une autre donnée très

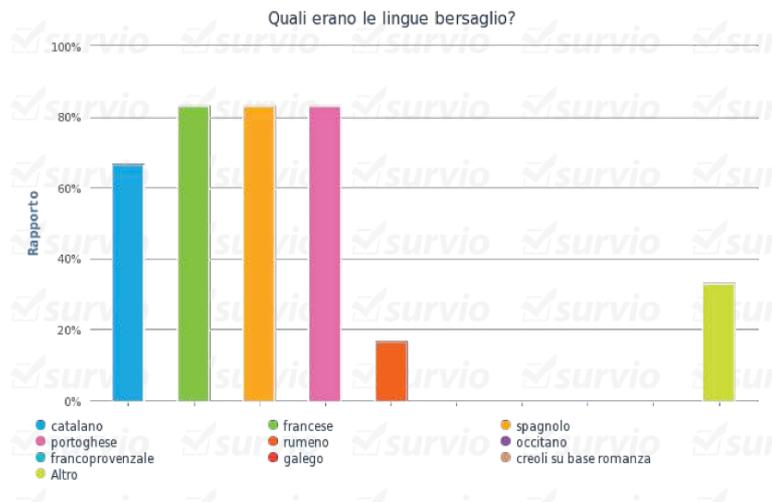
---

<sup>10</sup> Annexe 1

significative est que à la question « connaissez-vous le concept d'IC ? » 72% répond affirmativement et 28% négativement. À la question suivante « Avez-vous jamais réalisé des expériences en IC en langues romanes (séminaires, cours, ateliers, modules, conférences, etc.) ? » le graphique des réponses se renverse: 28% répond positivement et 72% négativement. En raison de cet élément, on peut dire que, même si l'idée d'IC est arrivée dans la plupart d'universités italiennes, celles qui ont mis en place des projets sur le sujet sont un peu plus qu'un ¼.



D'après l'analyse de la partie spécifique, en sachant que j'ai obtenu seulement 6 réponses, l'on s'aperçoit que dans les dix dernières années, l'année qui a connu le plus grand nombre d'actions en IC est le 2016 (66,7%). 50% affirme d'avoir réalisé des expériences plus d'une fois par an, alors que le 33,3% déclare de les avoir faites une fois par an et un CLA a répondu de les avoir réalisés une unique fois. En ce qui concerne les langues cibles, la situation hiérarchique illustrée dans la première partie est presque inaltérée : français, espagnol et portugais sont mentionnées par 83,3%, alors que le catalan remonte un peu par rapport à l'analyse de la partie générale du questionnaire car il est cité par 66,7% des centres linguistiques. Par contre, le roumain est mentionné seulement par un sujet. La position très faible du roumain en IC devrait



être, à mon avis, renforcée, surtout en Italie en raison du grand nombre d'immigrés roumains qui habitent dans notre pays depuis désormais longtemps. Une autre donnée intéressante est que le public est

toujours universitaire (50%) ou mixte (50%) : aucun des CLA n'a coché « public externe à l'université ». Cela s'explique facilement, car les CLA sont des institutions liées à l'Université. Cependant, cet élément peut nous faire réfléchir sur les actions que nous pouvons offrir prochainement. Les deux supports les plus utilisés ont été Galanet et Eurom 4/5. Les trois dernières questions concernent la problématique ouverte de l'évaluation. À la question s'il était prévu une évaluation, 50% répond oui et 50% non. Les trois évaluations prévues étaient de trois typologies différentes. Je reporte ici les explications:

« Una breve comprensione scritta o orale nelle varie lingue. Un anno è stato sperimentato il fatto di dare le prove ufficiali B2 o B1 delle certificazioni (DELTA, DELE) per la verifica » ; « molto particolareggiata perché la partecipazione attiva alla sessione Galanet permetteva di ottenere CFU. Si teneva conto delle presenze e delle partecipazioni (chat, contatti tra partecipanti alla sessione), delle proposte per i lavori di gruppo ecc », « Autoriflessiva generale basata sulle certificazioni di lingua. <sup>11</sup> »

À la question s'il était prévu l'acquisition des CFU, encore une fois les CLA se divisent en deux. Il émerge clairement que l'évaluation et la conséquence acquisition de crédits est dans une phase de transition dans laquelle chacun crée son propre outil

<sup>11</sup> Traduction personnelle: « une petite compréhension écrite ou oral dans les différentes langues. Une année on a expérimenté de donner les épreuves officiels B1 ou B2 des certifications DELTA et DELE ; très détaillée car la participation active à la session de Galanet permettait d'acquérir des CFU. On tenait compte des présences, des participations (chat, contacts entre participants etc.), des propositions pour les travaux de groupe etc. » ; « autoréflexive générale basée sur les certifications de langue ».

d'évaluation. Depuis décembre 2015, il existe trois cadres de références : le CARAP, LE REFIC et le REFDIC<sup>12</sup>, mais il n'est pas toujours évident de les appliquer.

### 1.3.4. Le cas spécifique de l'Université de Turin

L'Université de Turin fait partie de ces universités qui travaillent activement dans le domaine de l'IC, mais d'une façon un peu plus modeste par rapports aux universités « phare ». Elle se distingue pour deux projets :

- Le VRAL (une Voie Romaine à l'Apprentissage des Langues) (2004-2006) : projet coordonné par le professeur Tullio Telmon qui visait l'enseignement des rudiments d'IC orale en italien, français et roumain pour les enfants. « L'obiettivo era di promuovere il plurilinguismo presente nelle scuole e creare dei legami sociali tra figli di immigrati grazie alla comprensione dei primi scambi orali di presa di contatto nelle proprie lingue materne »<sup>13</sup> (Anquetil, 2011, p.172). Trois écoles primaires (une en Italie, une en France et une en Roumanie) ont participé au projet : les classes regardaient des dialogues et/ou monologues faits par leurs camarades locuteurs des autres langues du projet, sur des sujets familiers (l'école, les présentations des amis etc.) et devaient élaborer des stratégies (linguistiques ou extralinguistiques) de compréhension. Deux enseignants devaient être toujours présents (raison pour laquelle le projet a été assez lourd à mettre en place) : un animateur et un observateur qui écrivait les modalités d'apprentissage des enfants. Le projet a eu des très bons résultats qui ont démontré que la langue orale est plus importante que la langue écrite dans la communication de tous les jours, surtout pour les enfants. Il est important de souligner qu'à cette époque les projets sur l'IC orale étaient presque absents.
- « Culture e istituzioni a confronto nella comunicazione turistica<sup>14</sup> » (2007-2010) : projet d'intérêt national coordonné par l'Université de Turin, dans la personne de la professeure Mariagrazia

---

<sup>12</sup> CARAP «Cadre de Reference pour les Approches Plurielles» (2007), REFIC «Référentiel de compétences de communication en IC» (De Carlo 2015) e REFDIC «Référentiel de compétences en didactique de l'IC » (Andrade 2015)

<sup>13</sup> Traduction personnelle : « L'objectif était de promouvoir le plurilinguisme au sein des écoles et créer des liens sociaux entre les fils des immigrés francophones et roumains grâce à la compréhension des premiers échanges oraux de prise de contact dans les respectives langues maternelles ».

<sup>14</sup> Traduction personnelle « Culture et institutions en confrontation dans la communication touristique »

Margarito, sur la communication touristique, suivie par une publication<sup>15</sup>. Une des sessions le plus riches d'interventions a été celle de l'IC dans la communication touristique : l'enjeu de l'IC dans le tourisme culturel, dans le tourisme « spéciale » des étudiants Erasmus, stratégies pour transmettre un message touristique en italien à des touristes roumanophones etc.

En outre, grâce à la passion de la professeure Mariagrazia Margarito, l'Université de Turin a participé à deux sessions Galanet, en 2005 et 2006, qui ont vu l'implication de deux type d'étudiants, ceux du DAMS (moins experts en langues) et ceux de la faculté des langues. Dans les deux cas, les étudiants ont été enthousiastes « comme s'ils avaient fait un voyage sidéral », c'est ainsi que Mme Margarito s'en souvient.

Un autre projet mineur d'un point vue académique, mais très intéressant car il représente une expérience authentique d'IC est celui de la visite guidée en langue romanes de la fondation Agnelli et Lingotto, promue et réalisée par Mme Margarito dans le cadre de « Turin rencontre la France » en 2013. Mme Margarito et ses collègues du département de langues ont illustré la transformation des deux institutions susmentionnées en français, portugais, espagnol, italien et roumain. Le public était principalement un public des personnes âgées, qui sont restés émerveillés par leur capacité de compréhension.

Malheureusement les professeurs les plus passionnés dans le domaine de l'IC (Tullio Telmon et Mariagrazia Margarito) sont actuellement à la retraite, donc récemment l'Université de Turin a été plus silencieuse sur ce sujet. Toutefois le CLA, qui est l'unique centre linguistique de toute l'université depuis 2013, s'est engagé sur la voie du plurilinguisme.

---

<sup>15</sup> M. Margarito, M. Hédiard & N. Celotti (Ed.), *La comunicazione turistica. Lingue, culture, istituzioni a confronto*. Torino: Edizioni Librarie Cortina.

## **PARTIE 2**

—

## **LES BONNES PRATIQUES DE L'INTERCOMPRÉHENSION**

## 2.1. Rôle du professeur en intercompréhension

Dans les paragraphes qui suivent, je vise à fournir aux enseignants curieux d'entreprendre un parcours dans l'IC, les outils théoriques pour bien conduire une expérience dans la sensibilisation à l'IC : une sorte de « kit de découverte ».

Tout d'abord, avant de se plonger dans les bonnes pratiques de l'intercompréhension, il faut expliquer quel est le rôle du professeur. Si en général dans la didactique des langues étrangères le rôle de l'enseignant est en train de changer, cela est encore plus vrai dans le domaine de l'intercompréhension. Le professeur d'intercompréhension participe au processus qui concerne tous les enseignants de langues étrangères pour lequel il n'existe plus la figure d'un professeur mentor, seul détenteur du savoir : le vrai savoir est celui qui est auto-construit et non pas seulement transmis. « É o saber autoconstruído e reutilizável que é considerado, hoje, como um saber verdadeiro. [...] O professor moderno se esforça para dar ao aprendiz a possibilidade de apropriar e reinterpretar a língua/cultura <sup>16</sup>» (Rochebois Benatti, 2014, p. 25). L'enseignant d'IC s'inscrit dans l'optique décrite dans le CECR à travers des mots-étiquette qui reviennent à plusieurs reprises autant dans le CECR que dans les ouvrages de plusieurs auteurs (Blanche-Benveniste (1997), Caddéo & Jamet (2013), Escudé & Janin (2010), Meissner (2004), Rochebois (2014)) : « tuteur », « facilitateur », « animateur », « guide ». Le professeur travaille avec les apprenants pour une construction collective du savoir. Celle de l'intercompréhension est une approche particulièrement collaborative.

« L'intercompréhension recourt donc à une méthode largement collaborative, dans le sens où le maître ne se pose plus en polyglotte savant : l'apprentissage n'est plus purement imitatif, ne relève plus d'un fonctionnement *ex cathedra*, mais des manipulations langagières, d'essais, d'erreurs et des reformulations, des constructions sécurisantes où langue source et langue cible se répondent dans une constante interaction. » (Escudé & Janin, 2010, p. 53).

Il s'agit donc d'une approche participative basée sur l'erreur et la formulation des hypothèses de la part des apprenants, qui sont les protagonistes de la construction collective du savoir. Les enseignants doivent *aider, orienter* non pas *imposer*. « Les mesures prises par l'enseignant doivent toujours rester dans le registre de l'assistance et ne doivent jamais basculer dans l'ingérence » (Beacco & Byram, 2005, p.11). Et encore,

---

<sup>16</sup> Traduction personnelle: « C'est le savoir auto-construit et réutilisable qui est considéré, aujourd'hui, comme un véritable savoir. [...] Le professeur moderne fait des efforts pour donner à l'apprenant la possibilité de s'approprier et de réinterpréter la langue/culture. »

les professeurs doivent être capable de reculer, en s'effaçant presque pour laisser libre espace d'expression et d'action aux apprenants. En effet « [...] son (du professeur) effacement va conduire l'apprenant à se prendre en charge. » (Escudé & Janin, *op.cit.* p.96). Pour cette raison, je pense qu'on pourrait parler d'un « didacticien invisible » ou, comme Rochebois Benatti le définit, d'« um malabarista <sup>17</sup> » qui doit trouver un équilibre entre les rythmes et les nécessités des apprenants, les informations et évènements actuels ainsi que les objectifs didactiques auto-établis ou imposés par l'institution.

J'ai donc essayé de respecter les nouveaux contours de cette nouvelle figure didactique, qui s'impose avec encore plus de force dans le domaine de l'intercompréhension. Face au public du CLA, parfois j'ai dû faire preuve d'humilité et me laisser corriger ou rectifier par des apprenants qui en savaient plus que moi. Mais cela avec beaucoup de plaisir parce que nous étions tous en cours pour apprendre.

Pour un professeur de langue étrangère qui se lance dans l'aventure d'enseigner dans un cours d'intercompréhension, il n'est pas toujours évident de se défaire de toute une série de réflexes comme celui d'accepter une entrée dans la langue par la compétence réceptive, surtout de lecture, ou celui de s'effacer pour laisser plus d'espace pour la construction du sens (plus important que la forme) aux apprenants. Mais les récents cours de formation pour enseignants intéressés par l'intercompréhension montrent une évolution des représentations : des sujets de discussions relatifs à la légitimité du professeur par rapport à la matière enseignée ou à son public émergent de plus en plus. En effet il serait utile que tous ceux qui sont intéressés par l'intercompréhension se posent des questions comme les suivantes, qui représentent bien cette évolution de paradigme sur le rôle de l'enseignant:

- « faut-il maîtriser une langue pour légitimement l'enseigner ?
- faut-il toujours se poser comme expert ?
- est-il tenable de ne viser qu'un niveau de connaissances modéré d'une langue ? » (Caddéo & Jamet, 2013, p.38).

Je suis l'exemple vivant qu'il ne faut pas maîtriser parfaitement toutes les langues romanes pour commencer une expérience dans la sensibilisation à l'IC. En effet, je peux affirmer m'être sentie à la hauteur de donner le cours d'IC dont je parlerai dans la troisième partie du mémoire, même si entre les langues cibles du cours il y avait

---

<sup>17</sup> Traduction: « jongleur »

le catalan et le roumain, langues dont j'ai une connaissance superficielle, grâce à ma précédente expérience d'animatrice d'un cours d'IC au Brésil. Naturellement tout dépend des objectifs du cours : si les objectifs visés, comme dans mon cas, ne sont pas d'atteindre un niveau élevé de connaissance des langues cibles, mais un niveau qui nous permette de comprendre des articles de presse, des messages publicitaires, des panneaux etc., alors cette didactique intercompréhensive plurilingue peut offrir un terrain d'aventure « sécurisant » pour les nouveaux enseignants. Ils doivent être conscients, au début de cette nouvelle expérience, qu'ils ne sont pas censés tout savoir des langues qu'ils vont aborder. Au contraire, le fait d'admettre face aux apprenants qu'ils ne sont pas des experts laissera encore plus d'espace aux apprenants pour que le savoir soit véritablement auto-construit.

## **2.2. Stratégies intercompréhensives**

Il y a ceux qui les appellent « best practices de l'intercompréhension » (Garbarino, 2011, p.83), ou « techniques didactiques » (Caddéo & Jamet, *op. cit.* p.125). On a choisi de les définir « stratégies intercompréhensives » ou « les bonnes pratiques de l'intercompréhension ». En réalité, ils sont tous des synonymes pour indiquer des stratégies d'accès au sens en partie héritées de la didactique des langues étrangères et en partie des techniques originales ou simplement adaptées au nouveau contexte plurilingue.

« L'innovation de l'approche d'intercompréhension réside moins dans le type de techniques proposées, que dans leur déclinaison en plusieurs langues pour un même temps d'apprentissage, et surtout dans leur finalité d'autonomie d'apprenant. » (Caddéo & Jamet, *op. cit.*, p.130).

La « révolution » de l'IC concerne donc plus la façon d'appliquer les mêmes techniques, plutôt que les techniques elles-mêmes. Tout cela, en considérant qu'un des objectifs des cours d'IC, comme des nouvelles approches actionnelles ou des cours basés sur l'utilisation des TICE, est le développement de l'autonomie de l'apprenant, un savoir-faire difficile à cerner et par conséquent à évaluer.

Dans les paragraphes suivants j'illustrerai les stratégies intercompréhensives que j'ai le plus utilisées et que j'estime être les plus importantes.

### 2.2.1. La conscience du continuum des langues : immersion et simultanéité

Tout d'abord il faut mentionner les deux principes fondamentaux d'un cours d'IC, c'est-à-dire l'immersion et la simultanéité. L'apprenant est tout de suite plongé dans un scénario où les acteurs parlent et agissent en plusieurs langues : les professeurs, les camarades, les supports. Cette exposition constante à des inputs en langues différentes développe chez l'apprenant une sorte de « gymnastique mentale » qui lui permet de ne plus se concentrer sur la forme de la langue cible, mais seulement sur le sens.

« [...] en changeant de langue cible dans une même séance de travail, l'apprenant doit maintenir son attention sur le savoir-faire à transférer et le sens à reconstruire, sans s'interroger sur sa légitimité à travailler sur ces langues. » (Caddéo & Jamet, *op.cit.*, p.53).

C'est comme s'il mettait d'abord en *standby* tous ces questionnements sur le fonctionnement des langues cibles, en utilisant toutes ses ressources et ses connaissances afin d'accéder au sens des messages véhiculés par les différentes langues cibles en coprésence en cours. En effet, Andrade et Araujo déclarent : « the intercomprehension is not a competence. It involves too many things to be able to be reduced to that. We think that the word « intercomprehension » designates the whole comprehension process of a message [...]. » (Andrade & Araujo et Sá, 2005, p.36). L'intercompréhension exige que l'apprenant active tout son répertoire de connaissances linguistiques, expérientielles et encyclopédiques pour capter l'essence d'un message.

Cette dynamique installe chez l'apprenant une idée de continuum entre des langues parentes, dans notre cas les langues romanes, de « décloisonnement des langues » (Escudé, Janin, *op. cit.*, p.87). Cette conscience de continuum entre les langues est une *condicio sine qua non*. L'apprenant ne réussira pas à s'approcher d'une nouvelle langue cible s'il ne laissera pas les différences avec la langue source en toile de fond, en exaltant uniquement les similarités et la proximité. C'est avec cet esprit qu'on commence un parcours intercompréhensif. Pour cette raison, j'estime que souligner l'importance des deux principes d'immersion et simultanéité et les mettre en pratique comme techniques d'apprentissage depuis le début d'un cours d'IC est fondamental.

### 2.2.2. La valeur des compétences partielles : nos biographies langagières en commun

La valeur des compétences partielles est rappelée à plusieurs reprises dans le CECR pour souligner l'importance de ne considérer que les savoirs proprement linguistiques, les certificats de langue officiels, mais aussi les savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis dans des contextes informels de contact avec des langues et d'autres cultures. En effet, comme plusieurs auteurs du domaine linguistique (Beacco & Byram (2005), Castellotti (2006), Foucambert (1989), Uzcanga Vivar (2011)) et psychologique le disent,

« les apprenants possèdent des ressources cognitives considérables, prêtes à être exploitées. En conséquence, la tâche des enseignants est d'amener les apprenants à prendre conscience de ces ressources et donner aux apprenants la capacité de les utiliser [...]» (Beacco & Byram, *op.cit*, p.14).

Les enseignants doivent être conscients que, lorsqu'ils enseignent une langue étrangère ou sont promoteurs d'une approche plurilingue visant l'intercompréhension, les apprenants ont déjà de nombreux acquis qui peuvent être réutilisables : on ne part jamais d'un niveau zéro.

« In primo luogo, il grande impatto dell'IC risiede nel disvelamento di quell'insieme di competenze e strategie che l'apprendente non crede di possedere, ma che in realtà possiede già in parte [...] <sup>18</sup>» (Bonvino, 2016, pag.21).

En partant de ce principe, nous avons proposé dans le premier cours une activité sur les biographies langagières qui visait surtout la valorisation des différentes facettes de nos compétences partielles, dont nous sommes tous souvent inconscient. Le résultat a été très positif car les apprenants se sont senti rassurés dans leurs connaissances préalables et cela s'est reflété dans les réponses au questionnaire sur le profil linguistique.

Ce genre d'activité en début de cours sert aussi à se défaire de certains blocages émotionnels qu'on pourrait avoir.

« [...] la peur face à l'étrangeté de la langue ou du contexte culturel serait le facteur négatif le plus important, alors que le désir d'appartenance, la motivation ou la familiarité du contexte situationnel joueraient une forte influence positive. » (Capucho, 2008, p.243).

---

<sup>18</sup> Traduction personnelle: « Tout d'abord, le grand impact de l'IC réside dans le dévoilement d'un ensemble de compétences et stratégies que l'apprenant ne croit pas de posséder, mais qu'en réalité il possède en partie [...] »

Donc, stimuler les apprenants à être conscients de leurs propres connaissances, même si partielles, peut avoir comme effet de relativiser ou diminuer la distance, et donc le blocage, qu'ils peuvent sentir par rapport à une certaine langue cible.

### **2.2.3. Mise en avant de la transparence et de la similarité**

Les langues parentes présentent une macrostructure lexicale assez transparente et une microstructure syntaxique plus complexe. Sur ce principe se basent les méthodes *EuRom 4 et 5*. Meissner, dans *EuroComRom*, propose une réflexion métalinguistique, en offrant un système de filtres, qu'il appelle « tamis », qui « permettent de retrouver ce qui est déjà connu dans chaque langue cible romane nouvelle. » (Meissner, 2004, p.123). Il s'agit d'une autre façon de souligner l'importance des transparences lorsque nous approchons la compréhension d'une nouvelle langue cible. Persuadés de la véracité et de l'importance de ce principe, j'ai toujours essayé de commencer une activité en mettant en évidence les proximités puis, seulement dans un deuxième temps, j'ai proposé une réflexion contrastive entre les langues.

Je me suis également rendu compte que les transparences qu'*EuRom5* définit comme « indirectes » jouent un rôle très important dans la construction du sens. En effet plusieurs langues, à tour de rôle, peuvent être des langues ponts et présenter des transparences qui permettent de comprendre le message. Par exemple le substantif portugais « *criança* » (enfant), assez opaque pour un public italophone, peut être compris grâce à la connaissance du dialecte napolitain qui dit « *criaturo* » pour indiquer un enfant. Dans le cours au CLA de Turin, il y avait une étudiante napolitaine qui a pu nous fournir cet élément-pont pour comprendre le mot portugais « *criança* ». Même sans devoir passer par une langue pont, mais en cherchant dans plusieurs registres ou domaines d'usage d'une même langue, nous pouvons avoir des transparences indirectes. Par exemple le terme « *mantega* » du portugais n'a rien à voir avec le mot français « *beurre* » ou italien « *burro* », mais les apprenants italophones peuvent comprendre le signifié grâce au terme culinaire « *mantecare* ».

Toutefois il faut être conscients que la transparence et la conséquente correspondance entre les langues peuvent cacher des surprises, comme les interférences négatives. J'ai été moi-même victime de ce phénomène quand je parlais italien à l'étranger, dans un contexte où j'étais influencée par le français et/ou par le portugais. Souvent il m'est arrivé de dire « *adattazione* » en italien au lieu d'« *adattamento* », par l'influence d'« *adaptation* », ou « *j'ai demoré deux heures dans la file...* » en français au

lieu de « je suis *resté* deux heures dans la file... » par l'influence du portugais. Par conséquent, il faut veiller à transmettre l'idée de proximité et de transparence entre les langues d'une même famille, mais en soulignant que les correspondances lexicales ne sont pas toujours si rigides, elles présentent des exceptions.

#### 2.2.4. Lexique : les langues « amies et ennemies »

J'ai créé cette étiquette ironique des langues « amies et ennemies » pour mettre en avant que souvent, dans les comparaisons lexicales, les langues romanes forment des « blocs », pour citer le terme qu'*EuRom5* utilise. Mais ces « ensembles » de langues sont loin d'être fixes et rigides. Au contraire, ils sont dynamiques et fluides. Parfois l'italien est « très ami » du catalan et « ami » du français avec, par exemple, le terme « finestra » (it., cat.), « fenêtre » (fr.), bien différent de « ventana » (esp.) et « janela » (pt.). D'autres fois le français et le portugais sont « amis », l'espagnol et le catalan aussi et l'italien reste isolé : comme dans « nuance » (fr.) (pt.), « matiz » (esp.), « matís » (cat.), et « sfumature » en italien. Ou encore il y a des fois où le français, l'espagnol et le catalan sont similaires et l'italien et le portugais prennent d'autres routes. C'est le cas du verbe « oublier » (fr.), « olvidar » (esp.), « oblidar » (cat.), alors qu'en italien on a « dimenticare » et en portugais « esquecer ». Il y a aussi des cas où presque toutes les langues vont de leur côté, comme dans « bambino » (it.), « enfant » (fr.), « niño » (esp.), « nen » (cat.), « criança » (pt.). Il y a énormément de combinaisons possibles, parce que les langues sont vivantes et ne rentrent pas dans des systèmes toujours stables. Mais, puisqu'il s'agit de langues de la même famille, il y a quand même souvent un degré de parenté, que nous nous sommes amusée à définir comme une relation d'amitié. En effet, cette métaphore me semble particulièrement adaptée pour représenter ce concept car les amitiés, comme les langues, changent avec le temps. Elles se créent et se détruisent, elles sont d'une certaine façon « volubiles ». Il s'agit donc d'une stratégie intercompréhensive qui, répétée plusieurs fois au long du cours, entre facilement dans la tête des apprenants pour leur rappeler qu'il existe des blocs de langues qui vont souvent ensemble, bien qu'il y ait toujours des exceptions. La plupart du temps c'est le continuum géographique qui se réfléchit dans le linguistique : le bloc des langues ibériques (espagnol et portugais) « contre » les autres, mais ce n'est pas toujours le cas. « Le continuum géographique n'est pas toujours respecté et chaque langue peut faire des choix particuliers, se trouvant ainsi isolée des autres. » (Bonvino, Caddéo, Vilaginés Serra, Pippa, 2011, p.443). Cela parce que les langues n'obéissent pas à des

catégorisations rigides. Parfois une langue s'éloigne des autres pour s'en rapprocher sous une autre forme : par exemple « âne » en français ressemble un peu à « asino » de l'italien, mais pas du tout à « burro » du portugais et de l'espagnol ou à « ruc » du catalan. Cependant en français existe le terme plus familier « bourrique » qui dérive de *burricus* latin, et a généré « burro » en espagnol et portugais. Il convient de rappeler qu'en portugais existe aussi la forme érudite « asno ».

Je suis persuadée qu'une métaphore de ce genre non seulement peut être utile dans la compréhension des relations entre les langues et dans la mémorisation de certains mots, mais aussi à l'insertion d'une note ludique et ironique dans la classe. Une nuance ironique qui se répète plusieurs fois pendant le cours peut devenir un point de repère qui rassure le public.

#### **2.2.5. Grammaire d'hypothèses : encouragement des inférences et « droit à l'approximation »**

Comme la plupart des méthodologies récentes de didactique de langue étrangère le suggèrent, un cours de sensibilisation à l'IC doit être basé sur une approche inductive des contenus. En d'autres mots, il faut bannir l'approche « classique », propre des méthodologies qui ont précédé l'approche communicative, dans lequel le professeur était le seul détenteur du savoir et arrivait en classe avec la règle de grammaire toute bien emballée, l'expliquait aux élèves de façon théorique et s'attendait à ce que les apprenants la comprennent et l'appliquent dans des exercices structuraux et répétitifs. Il est nécessaire, au contraire, de partir de la découverte, de l'exploration de chaque support de la part des apprenants, pour formuler les hypothèses sur le fonctionnement linguistique de telle ou telle langue. Pour cette raison, on parle de « grammaire d'hypothèses » : il ne s'agit pas de la grammaire autoritaire et rigoureuse comme celle présente dans certaines méthodes de langue étrangère pas tellement anciennes ; il s'agit d'une grammaire qui se construit à partir de l'expérience des apprenants. Elle est fragile et a besoin de beaucoup de soins et confirmations pour gagner une certaine autorité.

En vérité, il ne faut rien apporter de neuf. Tout simplement, il est conseillé d'être respectueux des principes de méthodologies communicatives/actionnelles par lesquelles on apprend en parlant, en faisant des fautes et en agissant avec la langue. Comme dans les approches communicatives, il faut beaucoup encourager les inférences, à partir de photos, d'images, du contexte, du texte etc. Il est utile de proposer des phases de préparation à la lecture d'un support, pour créer l'horizon d'attente des apprenants.

Par exemple, lorsqu'on aborde un texte écrit – un article de presse par exemple – il est convenable de suggérer aux apprenants de lire le document dans sa globalité, en commençant par lire le titre, le sous-titre, les éventuels documents iconographiques, ainsi que les éventuelles sources d'où l'article aurait été pris etc.

En outre, les apprenants ont le « droit à l'approximation », c'est-à-dire que les enseignants ne doivent pas s'attendre que les participants au cours comprennent dans le détail tout ce qu'ils leur proposent. Le but n'est pas de produire une connaissance parfaite d'un support, mais au contraire de stimuler le courage pour dépasser d'éventuels blocages psychologiques et formuler des hypothèses sur le sens global du matériel vu en classe, sans craindre une potentielle erreur. « Ce droit à l'approximation est important pour l'apprenant comme pour l'enseignant qui doivent sortir des schémas traditionnels de l'erreur à corriger. » (Jamet, 2011, p.9). Cela n'est pas toujours évident. Je me souviens que pendant mon expérience d'animatrice d'IC au Brésil, lorsque un étudiant a lu une liste de films en italien (au deuxième cours), j'étais sur le point de corriger sa prononciation, mais je me suis arrêtée en temps.

#### **2.2.6. Transposition en L1**

Comme il est recommandé par *EuRom* et d'autres auteurs, la stratégie de la transposition en L1 ou dans la langue de référence du groupe est une des techniques les plus importantes pour favoriser et connaître le processus de compréhension des apprenants. Il s'agit, bien entendu, d'un *moyen* pour mieux comprendre le processus de la compréhension et pas de la *fin*, du but du processus de la compréhension en soi. Lorsqu'on parle de « transposition » on ne se réfère pas à une traduction, mais à une reformulation, dans laquelle « les approximations et les maladresses, voire une distance par rapport au texte, devraient être acceptées. » (Caddéo & Jamet, *op.cit.*, p.126). C'est un peu comme penser à haute voix, d'où le nom anglais de cette stratégie « think aloud ». Je peux affirmer que cette technique a été « notre pain quotidien » surtout au début des cours pour vérifier si la communication avait eu du succès ou si le sens d'un support avait été plus ou moins compris.

### 2.2.7. Pour l'intercompréhension écrite réceptive : orientation à la compréhension des relations syntactico-sémantiques

La compréhension écrite est un phénomène complexe autant en L1 qu'en langue étrangère. Imaginons combien cela doit être compliqué lorsqu'on aborde plusieurs textes de plusieurs langues différentes à la fois. Il s'agit d'une gymnastique mentale qui s'apprend par la pratique. Mais partons de la base du processus de lecture et appliquons-le dans une approche plurielle.

Tout d'abord il faut être conscients, enseignants et apprenants, que lire ne correspond pas simplement à « déchiffrer » (Foucambert, 2008 p.71) ou « discriminer » (Jamet, 2007, p.106), mais entraîne un processus mental beaucoup plus articulé. Pour le synthétiser, on pourrait dire qu'il faut d'abord identifier l'organisation générale syntaxique de la phrase à l'intérieur du texte. « Extraí-se um significado de uma organização e não de uma sequência de palavras sem ligação entre si. » (Foucambert, *op. cit.*, p.83)<sup>19</sup>. Ensuite, il est nécessaire de regrouper les nouveaux mots dans des ensembles syntaxiques, en comprenant « les relations syntactico-sémantiques (qui est l'agent, qui est le patient etc.) et attribuer un sens aux mots en contexte [...] » (Jamet, *op. cit.*, p. 106). Il faut créer des « [...] réseaux qui permettent d'organiser rapidement les rencontres idéographiques pour les constituer en un système provisoire d'exploration de l'écrit qui va évoluer à mesure que les rencontres avec les textes se diversifient. » (Foucambert, 1989, p.43). Enfin, on doit être capable de saisir la cohérence sémantique et la pertinence pragmatique, grâce à l'analyse du discours (qui parle à qui, quand, où...) et aux réseaux coréférentiels. Pour simplifier, on sait qu'il existe *grosso modo* deux mécanismes qui s'alternent pour extraire le sens, quand on lit :

- un processus qui commence du bas, des mots qu'on connaît déjà à l'écrit, et on va vers le haut, la globalité du texte => « bottom-up » ou « sémasiologique ».
- un processus qui s'appuie d'abord sur ce que l'on sait déjà au niveau global, autant en ce qui concerne l'extra-linguistique (expériences de vie, connaissances encyclopédiques etc.) et autant en relation au linguistique (indices contextuels) => « top-down », « onomasiologique ».

Le même processus si complexe, dans le domaine de l'intercompréhension, doit être transféré vers plusieurs langues potentiellement inconnues au début de

---

<sup>19</sup> Traduction personnelle: « le signifié s'extrait d'une organisation et non pas d'une séquence de mots sans lien entre elles. »

l'apprentissage. Donc il est d'une importance fondamentale d'habituer les apprenants à ne pas se fixer sur les termes opaques, parce qu'ils en rencontreront toujours, et de penser toujours au texte dans sa globalité, en privilégiant le sens sur la forme. Les relations syntaxiques nous donnent des informations précieuses pour comprendre les relations sémantiques, mais il ne faut jamais s'arrêter à la seule analyse syntaxique. Dans plusieurs cours, je orientais les apprenants à identifier le verbe principal, le sujet et le complément, mais ce sont juste les « colonnes » pour arriver à comprendre « l'architecture globale » du contenu du texte. Ensuite, dans une approche intercompréhensive spécialement, une stratégie très importante est la bonne utilisation de la transparence : il faut toujours partir de ce qui est déjà connu, en termes extralinguistiques d'expériences du monde et en termes spécifiquement linguistiques de connaissance de vocabulaire, de fonctionnement d'une certaine langue etc.

Mais pourquoi en intercompréhension le développement de la compétence écrite réceptive est-il si important? Cela pourrait sembler contradictoire avec les approches communicatives et actionnelles que nous avons mentionnées dans les derniers paragraphes. Parce que depuis les débuts de la recherche dans le domaine, les promoteurs ont fait le choix d'amener les apprenants vers une compétence délibérément partielle : l'entrée par l'écrit, qu'il aurait été difficile de rencontrer naturellement dans notre vie quotidienne.

« [...] Puisque les langues 2,3,4,5, découvertes simultanément dans le processus d'IC ne peuvent pas être réalisées dans une situation sociale authentique (de conversation en interaction par exemple), la présence écrite constitue la seule façon acceptable de les convoquer scolairement et intellectuellement » (Escudé & Janin, *op.cit.*, p.47).

Cette affirmation se réfère à la justification des promoteurs des méthodes *EuRom 4 et 5*, dans les années 90 quand il n'y avait pas autant d'échanges linguistiques et culturels qu'aujourd'hui. Il suffit de penser à une école italienne aujourd'hui où les enfants entendent parler principalement italien, mais aussi arabe, chinois, albanais, roumain, par leurs camarades. Sans vouloir questionner la justification présentée par les auteurs si dessus, il convient d'avouer que, de toutes façons, l'entrée par l'écrit est une entrée beaucoup plus douce et plus facile d'être manipulée que l'entrée par l'oral, parce que « l'écrit rassemble et rassure » (Escudé & Janin, *op. cit.*, p.49). Finalement, plusieurs recherches ont démontré que la progression de l'intercompréhension basée sur le développement de la compétence de la compréhension écrite atteint rapidement un

niveau B2 du CECR en lecture. Cette compétence se réfléchit automatiquement sur les autres habiletés (compréhension orale, production orale et écrite). Alors que dans une progression traditionnelle chaque compétence devrait avancer au même rythme.

### Progression traditionnelle

Habilité	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lire						
Écouter						
Parler						
Écrire						

### Progression appuyée sur l'IC<sup>20</sup>

Habilité	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lire						
Écouter						
Parler						
Écrire						

En conclusion, « [...] fournir l'écrit les premiers temps est pédagogiquement rentable. » (Caddéo & Jamet, *op.cit.*, p.95). Il faudra cependant se concentrer aussi sur l'oral par la suite.

#### 2.2.8. Pour l'intercompréhension orale: choix du lexique, dosage du débit et effort d'articulation

Même si « l'oral est le parent pauvre de l'intercompréhension » (Jamet, art.cit. p. 10), les dernières recherches ont amplifié l'importance de le travailler dans l'objectif d'atteindre un jour ce que Balboni appelle « interproduction » et puis

<sup>20</sup> Graphiques pris de Meissner F.J., Meissner C., Klein H.G., Stegmann T.D. (2004). *EuroComRom – les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker Verlag

« intercommunication ». Mais d'abord il faut apprendre à comprendre, non pas seulement l'écrit, mais aussi l'oral. Pour cette raison nous avons tout de suite exposé nos étudiants à plusieurs langues romanes. Cependant, il est important de souligner pour les enseignants qui s'appêtent à animer un cours d'IC, que le choix du lexique, le dosage du débit et l'effort d'articulation sont essentiels pour se faire comprendre. Celle que je présente ici est donc une stratégie intercompréhensive adressée à tous ceux qui voudront se lancer dans un processus d'interproduction orale, donc vraisemblablement cela intéressera d'abord les professeurs et puis les apprenants.

J'ai prouvé par mon expérience l'importance de tous les ingrédients susmentionnés. En ce qui concerne le vocabulaire, je me souviens d'une fois où au Brésil j'ai dit « tedesco » (allemand) en italien, terme très opaque pour les autres langues romanes, et mon collègue Javier a tout de suite reformulé ma phrase en insérant un adjectif italien plus transparent « germanico ». Dans mon expérience au CLA de Turin (dont je parlerai dans la troisième partie), même si j'étais consciente de l'importance du choix du lexique transparent, au dernier cours je n'y ai plus fait trop attention et j'ai dit « ricamare » pour indiquer quand quelqu'un embellit le récit d'une situation. Il s'agissait d'un mot très opaque pour les étudiants francophones. En effet, quand je me suis rendue compte de leur difficulté de compréhension, j'ai paraphrasé.

De même pour le dosage du débit et l'effort d'articulation, j'ai eu des difficultés au début de mon expérience d'enseignante de langues étrangères et d'IC à parler très lentement. Mais j'ai vite compris que les apprenants avaient besoin d'un débit plus lent et d'une articulation majeure. « Le facteur vitesse est déterminant car une vitesse trop rapide ne permet pas d'élaborer le sens. » (Caddéo & Jamet, *op.cit.*, p.100).

Tout cela pour favoriser la compréhension orale des apprenants. Si l'on passe de l'autre côté, c'est-à-dire du côté de la production, il faudra construire avec les apprenants une analyse comparative au niveau linguistique et culturel. Dans le sens qu'il faudra se rendre compte que dans le choix du lexique il faut sélectionner par rapport aux autres langues romanes, même si ce n'est pas le plus utilisé dans cette langue, comme dans l'exemple de « tedesco » en italien. Ensuite, il pourra être utile de construire avec les étudiants un glossaire de ce que Meissner identifie comme « mots profils », c'est-à-dire des mots typiques d'une langue cible mais qui sont difficilement remplaçables par d'autres termes plus transparents. C'est le cas de « avec » ou « beaucoup » du français. Bien entendu, ces dernières techniques sont à appliquer lorsqu'on vise un petit développement de la production.

## **PARTIE 3**

—

# **UNE EXPÉRIENCE PRATIQUE AU CLA DE TURIN**

### **3.1. Phase de préparation**

Mon expérience d'animatrice d'un cours de sensibilisation à l'IC au Centre Linguistique d'Ateneo à Turin a connu une période de préparation. Notamment, j'ai dû sélectionner et condenser les activités que j'avais déjà testées lors de mon stage professionnel au Brésil, afin de respecter les contraintes temporelles que ma situation particulière imposait, en tant qu'étudiante demandant une équivalence de diplôme de master. Je vais expliquer ces éléments en détail dans les paragraphes qui suivent.

#### **3.1.1. Les contraintes temporelles**

Comme illustré dans l'introduction, Mme Vittoz m'a offert la possibilité de voir de près la réaction du public turinois à une offre d'un cours libre et gratuit de sensibilisation en IC. En effet, nous partageons les considérations d'Anquetil (art.cit., p.179) « Una possibilità per introdurre l'IC presso un pubblico più ampio è quella di offrire un corso in interfacoltà, anche aperto al territorio, al centro linguistico<sup>21</sup> ».

L'unique fenêtre temporelle disponible pour le CLA était en avril. Nous avons donc choisi de mettre en place un petit cours de 12h en présentiel, le 6, 7, 20, 21 avril, le jeudi de 16h00 à 18h45 et le vendredi de 10h00 à 13h00. On a créé une affiche colorée et communicative pour promouvoir le cours<sup>22</sup> que nous avons publié sur le site du CLA. La professeure Vittoz a inséré le cours dans une liste de séminaires que ses étudiants du cours des « Langues étrangères pour la communication internationale » pouvaient choisir, en spécifiant qu'il ne fallait absolument pas avoir un bon niveau de connaissance des langues romanes pour y participer.

#### **3.1.2. Sélection et adaptation des activités de mon expérience précédente au Brésil**

Suite à l'identification de la période, du lieu et du public, il a fallu me replonger dans mon expérience comme tutrice d'un cours d'IC à l'Université Fédérale du Paraná du 2014-2015 de 30h pour un public lusophone. Tout d'abord, il a fallu sélectionner les activités les plus efficaces et stimulantes pour donner une idée pratique et complète d'IC en si peu de temps. Successivement, j'ai dû les adapter pour un public italoophone, ainsi que les actualiser. J'ai parié que le portugais était la langue la moins connue. J'ai donc

---

<sup>21</sup> Traduction personnelle « Une possibilité pour l'introduction de l'IC auprès d'un public plus grand est celle d'offrir le cours en inter faculté, ouvert aussi au territoire, au centre linguistique »

<sup>22</sup> Annexe 2

gardé la plupart des consignes des activités faites au Brésil en portugais, afin d'augmenter la quantité d'inputs. En outre, j'ai intégré le portugais langue cible dans les activités où il n'y avait pas et j'ai tenté de présenter les deux variantes du portugais : je m'exprimais et je lisais en portugais du Brésil, alors que les supports institutionnels de l'IC que nous avons utilisé en classe présentait la variante européenne. Enfin j'ai modifié le questionnaire final et la forme d'évaluation. On peut affirmer que j'ai maintenu le squelette de mon expérience brésilienne en l'insérant dans un nouveau corps.

## **3.2. Public**

Avant d'analyser le profil linguistique du public, il est important de mentionner les provenances académiques des étudiants. La plupart des participants du cours d'IC au CLA de Turin étaient des étudiants du cours « LM38 - Langues étrangères pour la communication internationale ». Parmi eux, il y avait trois élèves français du diplôme binational avec Lyon3. En outre, deux étudiants du cours de « Sciences de la communication » ont suivi passionnément le cours. Finalement, il faut signaler que le cours a attiré également des personnes externes à l'Université (trois à la première rencontre, une le troisième jour).

### **3.2.1. Analyse du questionnaire sur le profil linguistique**

Pour connaître le profil langagier du public, en m'inspirant des recherches déjà conduites sur ce thème (Andrade & Araújo e Sá, 2005), j'ai adopté la méthodologie du questionnaire. Le but était de caractériser le public-cible, en identifiant son répertoire linguistique, ses représentations et attentes vis-à-vis des langues étrangères en général et des langues romanes plus spécifiquement.

Il faut savoir que la soumission du questionnaire a été précédé par une activité « propédeutique »: la narration de notre biographie langagière. À l'aide d'une ligne dessinée au tableau pour synthétiser les étapes importantes de notre histoire linguistique, trois participants et moi l'avons commentée. Cette activité visait à valoriser les connaissances linguistiques de tous et à démasquer l'éventuelle honte du locuteur d'un dialecte. Je voulais souligner que « savoir une langue » ne correspond pas toujours à « savoir parler et écrire » une langue-cible, mais qu'il faut considérer aussi les compétences partielles que chacun de nous possède. Par exemple, si j'ai eu pendant

toute mon enfance et adolescence une baby-sitter roumaine qui m'a enseigné des chansons simples dans sa langue maternelle et qui des fois disait des petites phrases en roumain, ma compétence en roumain ne correspond pas à un niveau 0.

L'activité a eu un bon succès car elle a sensibilisé et préparé les participants à répondre au questionnaire sur leur profil linguistique. Plus précisément, le questionnaire était composée de deux parties<sup>23</sup> : la première servait à tracer le profil linguistique des étudiants, tandis que la deuxième partie regardait la perception qu'ils avaient sur les langues romanes. Vingt personnes ont répondu au questionnaire : ils ont eu une dizaine de minutes pour répondre sur place.

L'analyse de ce premier questionnaire<sup>24</sup> a révélé que le public d'IC était assez homogène au niveau de la langue maternelle, car 85% avait l'italien comme LM et 15% avait le français. Une donnée intéressante est que le 35% a déclaré avoir un dialecte comme LM, à côté de l'italien, à savoir cinq le piémontais, un le napolitain et un le sicilien. L'éventail de dialectes s'enrichit à la question « quelles langues parles-tu en famille ? » : 55% a affirmé utiliser l'italien et un dialecte (6 le piémontais, 2 le sicilien, 1 le dialecte de Parme, 1 le napolitain et 1 le calabrais).

En ce qui concerne l'utilisation des langues dans les autres domaines de la vie quotidienne, les dialectes commencent à reculer dans le domaine amical et disparaissent totalement dans internet et dans le domaine professionnel où ils cèdent leur place à l'italien, l'anglais et le français.

En relation aux langues scolaires, 100% a déclaré avoir étudié l'anglais et 80% le français. Donc, presque toute la classe connaissait deux langues romanes : italien et français. La diversification du répertoire linguistique du public s'intensifie lorsqu'on analyse les langues extra-scolaires, où l'anglais garde sa suprématie mais est côtoyé par le français, le russe, le grec, le persan, l'ukrainien etc. Donc, il s'agissait d'un public linguistiquement assez curieux, cependant il m'a impressionnée l'absence totale du portugais, catalan et roumain. Cela était un défi en plus pour mon cours.

Toutes ces langues ont été apprises surtout pour passion. Je cite la réponse exemplaire d'un participant :

---

<sup>23</sup> Voir annexe 3

<sup>24</sup> Il y a eu un questionnaire final du cours. Les deux ont été élaborés sur le site Survio et les liens sont repérables sur la page Facebook « Intercomprensione a UniTo ».

« Penso che imparare nuove lingue sia utile non solo per comunicare con persone di diversa nazionalità, ma per entrare in un mondo di valori, di stili di vita, di storia ed usanze completamente diversi da quello a cui siamo stati abituati. »<sup>25</sup>

En ce qui concerne les représentations de facilité/difficulté d'apprendre une nouvelle langue étrangère, 45% du public a cité le français comme langue la plus facile en raison de sa similarité avec l'italien, et 45% a cité l'anglais comme langue la plus difficile pour, entre autres, la distance avec l'italien.

Dans la deuxième partie, en plus de faire un sondage sur quelles langues romanes étaient connues et quelle était la représentation de distance/proximité du public entre ces langues romanes et leur langue maternelle, je voulais également tester la dimension socio-affective. Le fait qu'une langue étrangère nous plaise est un facteur motivationnel très important, c'est le moteur de l'apprentissage : « as predisposições afetivas são entendidas, por nós, como propulsoras e potenciadoras de uma gestão mais efetiva e eficaz dos repertórios de aprendizagem e linguístico-comunicativos em situação de contato de línguas. » (Andrade & Araújo e Sá, *op.cit.*, p.41).<sup>26</sup> Pour cette raison, j'ai inséré la question « Quelle est votre langue romane préférée? », à laquelle le 50% du public a répondu en citant le français, suivi de l'espagnol et italien. Pour les langues romanes apprises, sans compter l'italien (langue maternelle pour 85% de la classe) et le français (il a été étudié en contexte scolaire par 80%), une nouvelle langue émerge : l'espagnol est cité par 40% du public. Puisque dans la première partie du questionnaire l'espagnol avait été très peu mentionné, dans un premier temps je me suis surprise de cette donnée. Ensuite, j'ai noté que plusieurs participants avaient spécifié qu'ils connaissaient seulement « un peu » d'espagnol ou « seulement à niveau passif ». Apparemment 90% des participants, dans le processus d'apprentissage d'une langue romane, a l'habitude de recourir à des comparaisons entre le(s) langue(s) romane(s) appris(es) et leur langue maternelle.

Les dernières questions de la partie « moi et les langues romanes » ciblaient la représentation de la distance/proximité et la difficulté/facilité de compréhension (écrite,

---

<sup>25</sup> Traduction personnelle: « Je pense qu'apprendre de nouvelles langues soit utile non seulement pour communiquer avec des personnes de nationalité différente, mais pour entrer dans un monde de valeurs, styles de vie, histoire et traditions complètement différent de ce auquel nous nous sommes habitués. »

<sup>26</sup> Traduction personnelle: « les prédispositions affectives sont propulseuses et renforcent une gestion plus effective et efficace des répertoires d'apprentissage et linguistique-communicatifs en situation de contact de langues ».

orale et d'interaction verbale) entre la langue maternelle et les autres langues romanes (rappelons que 85% a l'italien comme LM et 15% le français). Dans les questions, les étudiants devaient classifier les langues romanes sur une échelle de 1 à 5 (1 plus proche, plus facile à comprendre – 5 plus distant, plus difficile à comprendre). L'analyse du questionnaire ne nous réserve pas de grandes surprises : les échelles restent égales en ce qui concerne la perception de proximité/distance et en ce qui concerne les habilités analysées (compréhension écrite, orale et interaction orale). Plus précisément, il semble que:

- le français est perçu comme langue la plus proche, donc la plus facile à comprendre, mais très peu de points le distancient de l'espagnol.
- l'espagnol est cité par plus de la moitié du public comme deuxième langue la plus proche et transparente.
- le catalan gagne la troisième place, elle commence à se distancier de la langue maternelle et à être difficilement comprise.
- le portugais est perçu comme difficile et distant, surtout lorsque l'oral entre en jeu (compréhension de l'oral et l'interaction).
- le roumain, comme il était prévisible, est perçu comme la langue la plus distante et difficile à comprendre par plus de la moitié de la classe.

Un élément curieux pour moi est que le catalan est perçu comme plus proche et compréhensible du portugais : je suis sans doute influencée par mon parcours qui m'a amenée à étudier et aimer le portugais, mais j'estime qu'aujourd'hui en Italie nous sommes exposés à un nombre majeure d'inputs en portugais plutôt qu'en catalan. Il suffit de penser à la popularité de la musique brésilienne ou des footballeurs portugais et brésiliens. En raison de cette conviction, je m'attendais à voir le catalan plus bas dans la classification de perception des langues romanes.

Le public a répondu à la dernière question, concernant les attentes du cours, en déclarant des objectifs très intéressants et positifs que je vais synthétiser ci-dessous : apprendre/connaître les bases des langues romanes que je n'ai jamais apprises/étudiées, ouverture mentale et curiosité pour le monde romanophone, conscience de nos propres capacités linguistiques, acquisition d'un bon point de départ pour un étude successive d'une nouvelle langue, interconnexion entre langues.

### 3.3. Contrat didactique

« Le contrat n'est verbalisé que dans certains cas, notamment dans les situations interculturelles. » (Cambra Giné, 2003, p.84). Et j'ajouterais également: dans les cours de sensibilisation à l'IC. En effet, en raison de la définition d'IC que j'ai donné au début de ce mémoire<sup>27</sup>, il n'y a pas eu l'imposition d'une langue véhiculaire dans ce cours : chacun pouvait s'exprimer dans sa(ses) langue(s) romane(s) de référence. Ainsi j'alternais ma langue maternelle (italien) avec le français et le portugais, lorsque nous abordons un document dans une des ces deux langues. Le public s'exprimait principalement en italien, mais il y avait ceux qui se sentaient à l'aise pour participer en français ou en espagnol. Il faut rappeler que 15% du public était de langue maternelle française, donc nous ne nous trouvions pas dans un contexte totalement homoglotte et culturellement homogène. Il s'agissait donc d'une véritable situation plurilingue, tant en réception qu'en interaction. Puisque ce genre de contexte n'est pas si commun, j'ai préféré expliciter le contrat didactique, parallèlement à l'illustration des objectifs du cours, des langues cibles, de la méthodologie et de l'évaluation. Je vais exposer ces derniers points dans les paragraphes qui suivent.

#### 3.3.1. Les objectifs

Tout d'abord, il faut spécifier que nous avons choisi de travailler principalement avec 4 langues cibles : le catalan, l'espagnol, le français et le portugais. Cependant, nous avons dédié certaines activités au roumain.

Les compétences communicatives visées ont été principalement la compréhension orale et écrite des langues susmentionnées, mais il faut mettre en évidence que chaque cours se déroulait dans une dimension d'interaction, où chacun s'exprimait dans la langue où il se sentait le plus à l'aise. En outre, je soignais à alterner mon expression en italien, avec les autres langues romanes cibles. Donc, depuis le premier cours nous étions dans un cadre d'immersion simultanée en plusieurs langues romanes. J'ai sensibilisé le public à l'importance du travail en amont qu'il faut faire

---

<sup>27</sup> « un mode de communication où chacun s'engage à comprendre la langue de l'autre et à se faire comprendre dans sa(ses) langue(s) romane(s) de référence. » (Carrasco Perea, Degache & Pishva, *op.cit.*, p.64).

lorsqu'on pratique « l'intercommunication » en termes de choix du lexique transparent, d'articulation des mots, d'importance des gestes et de la reformulation du même concept en plusieurs langues. Bref, il faut veiller à « faire en sorte d'être compris » (Balboni, 2007, p.453). Tout cela parce que je suis persuadée qu' « un parcours d'apprentissage peut intégrer les deux objectifs : démarrer par la compréhension en réception pure et poursuivre par l'intercommunication. » (Caddéo & Jamet, *op.cit.*, p.122).

D'un point de vue sociolinguistique, j'ai visé la valorisation des connaissances linguistiques et culturelles, même si partielles ; la relativisation de la distance entre les langues ainsi que la stimulation de la déduction et de la formulation d'hypothèses.

Finalement, j'ai essayé de mettre l'accent sur des aspects culturels importants (comme l'actualité, la musique, la cuisine etc.) dans le but de promouvoir une approximation culturelle à la romanophonie.

### **3.3.2. La méthodologie**

La méthodologie du cours d'IC s'est basée sur une approche inductive des contenus, à travers l'élaboration collective des stratégies et de formulation d'hypothèses pour donner une explication à des faits linguistiques, ou sociolinguistiques, voire culturels. Je visais la construction collective des régularités de comparaison entre langues, tout en sachant que les langues sont vivantes et dynamiques, donc qu'il est difficile de donner des règles a priori. En outre, j'ai essayé de construire des modules écrit/oral, avec des documents qui alternent la compréhension écrite et orale, tout en cherchant de veiller à une cohérence thématique.

L'authenticité et la variabilité des supports étaient deux autres principes fondateurs du cours. Les leçons étaient toujours déclenchées par des documents authentiques et différents : panneaux, articles de presse, musique, etc. La variété des supports était la clef pour satisfaire l'intérêt et le goût de tous les apprenants ou, au moins, d'une grande partie. En effet je suis convaincue que, comme dans l'étude d'une langue étrangère, aussi en intercompréhension l'intérêt soulevé par les documents est une source importante de motivation. En ce qui concerne l'authenticité, dans le choix des supports, je veillais à respecter les principes de Meissner expliqués en *EuroComRom*, c'est-à-dire qu'un texte ne doit pas présenter une densité trop élevée des composantes opaques et qu'il doit présenter un input « suffisamment important en ce qui concerne la quantité et la qualité. » (Meissner, *op.cit.*, p.115). Donc, j'ai essayé de

choisir toujours des documents authentiques, qui présentaient un défi de compréhension pour les apprenants, mais sans exagérer non plus.

Naturellement, les 4 langues cibles étaient représentées dans les supports que nous présentions en cours : il ne s'agissait pas du même support « traduit », mais du même genre, en plusieurs langues.

*Dulcis in fundo*, les participants ont été le cœur des leçons. En effet, je voulais donner un cours où les étudiants étaient les protagonistes de la construction et du partage d'un nouveau savoir. Pour ce faire, j'ai choisi de donner toujours beaucoup d'espace d'expression aux participants, en stimulant le partage d'informations.

### **3.3.3. Une plateforme commune : *Facebook***

Je crois que l'utilisation d'une plateforme commune est de première importance dans un cours comme celui d'IC. Tout d'abord, parce qu'il s'agit d'un support pratique pour partager les informations, les documents, les liens et les commentaires. En outre, de cette forme, le matériel produit dans le cours peut être « déposé » en ligne, à disposition de tous les internautes qui voudraient s'en servir dans le futur. Par ailleurs, dans le cas d'un cours libre, il faut trouver une façon efficace et facile de communiquer avec toute la classe. En effet, une plateforme commune permet de poster les thématiques traitées en cours accompagnées par les documents supports (très utile par exemple s'il y a des absents), de lancer des débats, de stimuler la participation (très utile pour maintenir l'attention sur les sujets du cours, pour augmenter la curiosité et l'intérêt pour le cours à venir). Par exemple, entre les deux premières rencontres au début d'avril et les deux dernières à la fin d'avril, il a eu un espace de deux semaines. Donc, pour garder l'attention des participants, j'ai posté plusieurs articles sur la Champions League qui était en train de se dérouler, avec les matchs Juve-Barça. Cela m'a permis de poster des articles en catalan sur un sujet connu par les apprenants et de leur indiquer le site d'une association des catalans à Turin.

Tous ces éléments ont fait que j'avais besoin d'une plateforme d'accès facile et directe pour tout le monde, autrement j'aurais perdu les bénéfices d'utiliser un tel instrument. Pour cette raison, j'ai opté pour *Facebook*, une plateforme connue et utilisée régulièrement (voire quotidiennement) par la plupart des personnes.

J'ai donc créé une page *Facebook*, dont le nom est « Intercomprensione a UniTo », organisée sur un système d'articles : pour chaque thème que nous abordions en cours, j'ouvrais une « fenêtre » avec le titre du sujet traité (présentations, musique etc.)

dans laquelle je postais les liens et les documents utilisés, afin que tout le monde puisse y avoir accès et écrire des commentaires, ajouter d'autres liens et réflexions.

### **3.3.4. L'évaluation**

L'IC aujourd'hui se trouve face à un problème en ce qui concerne l'évaluation : elle n'a pas encore trouvé une forme « standard », adaptable à plusieurs cours d'IC et à des publics différents. Donc nous nous trouvons dans un moment de transition : « nous enseignons plurilingues, mais nous évaluons monolingues », pour reprendre les mots de Carrasco Perea au colloque d'IC de Lyon en 2014<sup>28</sup>. Tous ces éléments font que chaque enseignant, pour l'instant, doit encore chercher sa propre façon d'évaluer les apprenants, selon le public. Heureusement le projet EVAL-IC, de récente approbation et qui vise à créer une nouvelle forme d'évaluation partagée par tous les pays romanophones, viendra combler ce vide.

Comme Bonvino (in Benucci, *op.cit.*, p.65) suggère, une bonne manière d'évaluer les compétences développées en IC est de soumettre un test de certification officielle de niveau B1 (pour 30h de cours) de la compréhension écrite des langues cibles. Je me suis inspirée de cette proposition et j'ai donné à mes étudiants des épreuves de compréhension écrite, tirées par les examens officiels de certification de la connaissance du portugais et du catalan langues étrangères. Puisque mon cours a eu une durée de 12h, j'ai leur ai soumis un test de niveau A2. En outre, pour évaluer le taux de satisfaction des participants au cours et pour voir si leur perception de distance/proximité des langues cibles était évoluée, je leur ai demandé de répondre à un questionnaire final.

## **3.4. Les défis théoriques et pratiques d'un cours d'IC libre**

Tout au long du cours, un grand nombre de défis intéressants ont émergés: des plus théoriques, mais qui avaient également des conséquences importantes sur la mise en place des activités, aux plus pratiques, auxquels nous avons été confrontés durant les cours par nos pratiques et par nos apprenants.

---

<sup>28</sup> Carrasco Perea, E. (2014). *Résultats et niveaux d'apprentissage en intercompréhension à l'interface de l'empirique et du rationnel*. Communication au Colloque International IC 2014 « Intercompréhension: scénarios, médiations, évaluations ». Résumé, consulté en avril 2015, sur <http://ic2014.miriadi.net/wp-content/uploads/2013/09/17.Carrasco.pdf>

### 3.4.1. La nécessité de changer l'idée traditionnelle de progression

Un des défis importants dans la préparation et mise en place d'un cours d'IC est la nécessité de changer l'idée traditionnelle de progression<sup>29</sup>. Il faut abandonner les méthodes communicatives qui prévoient une évolution mesurée par petits pas, avec des objectifs calibrés, à la fois grammaticaux, lexicaux et culturels. C'est parce que le concept même d'IC n'obéit pas aux mêmes règles d'un cours de langue étrangère « classique ». L'IC ne vise pas au développement de toutes les compétences linguistiques, mais à un passage des savoirs et savoir-faire des apprenants de leur langue maternelle aux nouvelles langues cibles. En d'autres termes :

« En intercompréhension n'apparaît pas une progression prévue d'avance, car le premier objectif n'est pas tourné vers les connaissances dans les langues cibles, mais vers la tâche de compréhension. L'exercice s'appuie donc sur un savoir et un savoir-faire déjà présents en langue 1 et qui doivent être transférés sur d'autres langues. » (Caddéo & Jamet, *op. cit.*, p.57).

On pourrait affirmer, qu'en intercompréhension il y a une tentative de simuler le processus naturel pour lequel un enfant ou un immigré apprend la langue, par des inputs authentiques et continus. La différence est qu'en cours d'IC la tendance est de commencer par le développement de la réception des documents écrits et ensuite des inputs sonores. Dans une approche didactique plurilingue et intercompréhensive,

« L'apprenant se jette à l'eau ; au début il doit accepter de ne pas tout comprendre. Ensuite il exerce ce que l'on appelle : le droit à l'approximation : en IC, on ne cherche pas la perfection au début. La progression s'établit quantitativement : au début d'un document complexe, on ne comprend pas tout, puis au fur et à mesure de la pratique, le pourcentage des choses comprises augmente dans chaque document abordé. » (Jamet, *art.cit.*, p.10).

Comme un enfant, un apprenant d'IC doit se concéder d'abord le temps d'absorber le tas d'informations linguistiques qu'il est train de recevoir et seulement dans un deuxième temps, avec la pratique, il va s'habituer à cette simultanéité des langues et il va intégrer certaines stratégies utiles à la compréhension. Enfin, il aura accès à l'interaction.

En conséquence, il faut se rendre compte qu'il s'agit d'un autre type de progression et d'une approche en général « beaucoup moins normative, et normalement moins anxiogène. » (Jamet, *art.cit.*, p.10).

---

<sup>29</sup> Si on décide de lire des textes authentiques depuis le début de l'apprentissage d'une LE, la progression traditionnelle est également dérangée

Après avoir intégré cette nouvelle vision, j'ai pu animer les cours d'une façon sereine et sans le stress de devoir produire des matériaux obligatoirement progressifs du point de vue de la forme et des contenus. Plus pratiquement, j'ai opté pour un compromis. D'un côté je suis restée « fidèle » à une conception de progression plus traditionnelle, en commençant par des activités relativement simples d'interprétation des photos humoristiques ou de lecture d'une liste de titres de films. D'un autre côté, dès la première leçon nous avons parlé dans nos langues de référence et, à partir du deuxième cours, nous avons abordé des supports authentiques assez complexes (articles de journaux actuels).

### **3.4.2. L'opportunité, voire la difficulté, de devoir créer mes propres supports**

Puisqu'en général le domaine d'édition des méthodes d'IC adaptées à tout type de public est encore assez restreint, un autre grand défi est la création des supports pour le cours. En effet, il est toujours possible de s'inspirer des méthodes institutionnelles comme *InterRom*, *EuroComRom*, *Galatea*, *Galanet*, *Itinéraires romans* et *EuRom5*. Mais, à mon avis, il faut quand même les adapter au public et au moment historique. J'ai fait cela pour mes deux expériences d'animatrice d'un cours d'IC (au Brésil et à Turin). Le fait de devoir créer chaque fois des nouveaux supports représente à la fois une opportunité et une difficulté. Il est enrichissant de chercher toujours le support authentique actuel qui stimule mieux les apprenants, mais cela demande un grand investissement de temps et d'énergie. Dans le cadre de ce défi, un outil très précieux est internet : une véritable fenêtre sur le monde, un outil numérique très pratique pour avoir un contact direct avec les autres langues/cultures. En effet, j'ai fait un usage considérable des supports multimédia, notamment des vidéoclips musicaux, journaux télévisés, journaux romanophones du jour, morceaux de films etc. Enfin, internet est essentiel pour partager des informations à distance, grâce à la plateforme commune de *Facebook*.

### **3.4.3. La variabilité d'affluence du public**

Un cours libre, dont la fréquentation et la réussite de l'évaluation ne se traduisent pas dans l'acquisition des crédits pour les étudiants, doit mettre en compte qu'il devra faire face à un taux de variabilité d'affluence plus ou moins grand. Dans mon cas, au premier cours il y avait 17 participants. Le jour suivant (deuxième rencontre) 14, dont 4 neufs. Après une pause de deux semaines imposée par les vacances de Pâques, j'ai eu 5 élèves le troisième jour (tous déjà connus) et 4 pour le

dernier cours. De ces 4 qui étaient présents lors de la dernière séance, 3 avaient participé à toutes les leçons et un était neuf. Donc les 3 « fiels » étaient véritablement intéressés, puisque personne ne les obligeait à venir. Tous les autres sont venus une ou deux fois pour voir de quoi il s'agissait. Je m'étais trouvée plus ou moins dans la même situation aussi au Brésil. Cela signifie que la diminution d'affluence du public constitue un défi auquel l'IC devra faire face jusqu'au jour où elle trouvera son espace au sein des programmes des cours de faculté à l'Université. Naturellement, tout ce discours concerne le public universitaire. Pour le reste du public (libres citoyens qui n'ont rien à voir avec l'Université), dont j'ai eu 3 représentants le premier jour et une le troisième jour, il s'agit simplement d'une question de passion.

Il est assez compréhensible que si un cours de ce genre n'a aucune reconnaissance formelle et il n'est non plus exploitable socialement, les gens viendront, par curiosité, quelques fois, mais il sera difficile qu'ils s'investissent pour faire tout le cours. Si, par exemple, les étudiants avaient la possibilité de cumuler 3 crédits dans le secteur « Disciplines Autres », cette question ne se poserait pas. Le même discours vaut pour les enseignants : si les professeurs des écoles primaires et secondaires pouvaient acquérir des crédits en IC exploitables dans les classements, les cours d'IC ne seraient pas si vides. Je développerai mieux ces problématiques dans les paragraphes dédiés au futur de l'IC.

### **3.5. Analyse du questionnaire final**

Afin de savoir si le cours d'IC avait modifié la perception des élèves en ce qui concerne la proximité/distance des langues romanes et en général qu'est-ce qu'ils en pensaient de l'IC, je leur ai soumis un questionnaire final<sup>30</sup> lors de la dernière rencontre. Je vais analyser ci-dessous les réponses de six personnes, qui vont représenter mon échantillon. J'aurais voulu que cet échantillon soit plus grand, mais malheureusement, même si j'ai posté le questionnaire sur la page *Facebook*, seulement six personnes ont réagi. Il convient de spécifier que ceux qui ont répondu sont ceux qui ont accompagné presque tous les cours. Donc, on va les mentionner comme « les participants au cours ».

---

<sup>30</sup> Annexe 4

### 3.5.1. Évolution des représentations : IC comme antidote contre les barrières mentales

Tout d'abord il faut dire que les participants au cours d'IC ont changé leur idée de ce que signifie « connaître une langue ». Je cite des réponses qui témoignent bien combien nous sommes influencés par le préjugé que pour « connaître une langue » il faut d'abord l'étudier au sens traditionnel, avec une base grammaticale et une progression classique. L'IC bascule totalement cette idée. En effet, les étudiants déclarent :

« Prima del corso credevo che per conoscere una lingua necessitava una base "scolastica" prima di poter iniziare a introdurre argomenti più quotidiani come usi e costumi. Adesso con questo corso ho notato che si può imparare molto anche con l'assenza di basi scolastiche, partendo da argomenti di attualità e introducendo passo dopo passo nuove parole. »

« Pensavo che per decifrare una lingua non conosciuta bisognasse studiarla, invece è possibile capirne il significato di una frase nel complesso, appoggiandosi sulla conoscenza delle lingue ad essa apparentate che già conosciamo.»<sup>31</sup>

Ensuite, il est très important de souligner que le degré de perception de proximité/distances, ainsi que des compréhension (orale et écrite) des langues romanes, est changé, depuis le début du cours, pour le 100% des réponses. Cela témoigne que l'IC a un énorme pouvoir révolutionnaire en termes d'approche à l'étude des langues étrangères. Elle réussit en peu de temps à nous faire débarrasser des certaines barrières mentales injustifiées que nous tous avons. Je reporte la phrase d'un participant au cours qui synthétise bien ce concept :

« Si è migliorato [il mio grado di percezione di prossimità/distanza e il mio grado di comprensione] in quanto ho nuove conoscenze ma anche **mi sono tolto una barriera mentale.** »

À soutien de cette thèse, une autre déclaration pratique qui rend bien l'idée que l'IC nous libère de faux mythes :

« Pensavo di non poter comprendere neanche una parola di rumeno, invece sono riuscita a tradurre diverse parole in ambito culinario. »

Déjà à la fin du deuxième cours, j'avais écouté des commentaires des participants qui exprimaient un sentiment de surprise ainsi que de satisfaction puisque

---

<sup>31</sup> Traduction personnelle : « Avant le cours je croyais que pour connaître une langue il fallait avoir une base *scolastique* avant de pouvoir commencer à approcher des arguments plus quotidiens comme les coutumes et les habitudes. Maintenant avec ce cours j'ai noté qu'on peut apprendre beaucoup même sans ces bases scolastiques, en partant par des arguments d'actualité et en introduisant, peu à peu, de nouveaux mots. » « Je pensais que pour déchiffrer une langue inconnue il fallait l'étudier, alors que il est possible de comprendre le signifié global d'une phrase, en s'appuyant sur la connaissance des langues apparentée que nous connaissons déjà. »

ils se rendaient compte qu'ils arrivaient à comprendre des langues jamais vues, in entendues, et encore moins étudiées.

Dernièrement, je cite une dernière réponse qui montre en quoi et pour quelles langues la compréhension (orale et écrite) est évoluée :

«La comprensione scritta è migliorata per le 4 lingue che non conoscevo (spagnolo, catalano, portoghese e rumeno), scoprendo nuovi termini quotidiani e grammaticali. La comprensione orale è migliorata per lo spagnolo e il catalano, mi risulta ancora un po' complessa la comprensione orale di portoghese e rumeno.»

Enfin, même si la production orale n'était pas comprise entre les objectifs du cours, nous l'avons pratiquée. J'ai donc demandé aux apprenants s'ils sentaient qu'elle était améliorée. 4/6 ont répondu affirmativement.

### 3.5.2. Les supports préférés

D'après le questionnaire il semble que supports les plus appréciés ont été ceux que nous pouvons rencontrer dans notre vie quotidienne, c'est-à-dire :

- la lecture et compréhension des journaux romanophones du jour, citée par 83,3%
- la lecture et compréhension des recettes culinaires, citée par 66,7%
- l'écoute et compréhension des nouvelles d'Euronews, citée par 66,7%

Par contre, les supports « traditionnels » des méthodes d'IC comme *Eurom5*, *itinéraires romans* et *Galatea* ont eu moins de succès. La donnée est facilement explicable car *Eurom5* je l'ai juste présenté comme outil pour un entraînement à la compréhension écrites en autonomie ; *itinéraires romans* (dont nous avons écouté le module sur l'histoire de la pizza Margherita) est pensé par un public d'adolescents et *Galatea* commence à être un peu dépassé car on sent qu'il s'agit d'une méthodes des années '90. Étrangement la musique – élément tant quotidien que les journaux ou les recettes - a été mentionnée juste par un étudiant. Cependant je crois que cela est lié au fait que nous avons écouté juste une chanson en catalan, à cheval entre le troisième et quatrième cours, donc par faute de temps nous ne l'avons pas exploitée au mieux. Je suis restée surprise du bas taux d'appréciation des activités sur la musique puisque dans ma première expérience brésilienne, où nous avons eu le temps de travailler sur 4 chansons (une pour chaque langue), les apprenants avaient beaucoup aimé. En tout cas, en ce qui concerne le travail fait en cours sur la musique, sur les journaux romanophones et sur les nouvelles d'Euronews, sur la page *Facebook* « *Intercomprensione a UniTo* » il y a tous les links pour consulter les documents.

### 3.5.3. L'IC : outil pour la formation et porte vers l'étude plus approfondie d'une autre langue romane

Les 100% des répondeurs au questionnaire ont déclaré que l'IC est utile pour leur formation académique et professionnelle. En particulier, je suis restée impressionnée par une réponse qui insiste encore sur le pouvoir de l'IC de changer notre attitude vers l'apprentissage des langues. À la question « Pensez-vous que l'IC puisse être utile pour votre formation académique et professionnelle ? Si oui, pourquoi et en quoi ? », un étudiant répond :

« Perché permetterebbe di **togliere limite che la gente si impone senza ragione.**<sup>32</sup> »

Successivement, une autre donnée très intéressante est que l'IC peut représenter une entrée vers l'étude plus systématique d'une langue étrangère. En effet, 100% des répondeurs expriment la volonté d'approfondir l'étude d'une langue romane spécifique. Par exemple, un élève écrit ainsi :

« Questo corso mi ha fornito un ottimo **punto di partenza** per iniziare a studiare lingue nuove che non ho mai approfondito scolasticamente. Questo **trampolino di lancio** m'invaglia ad iniziare lo studio, sia per un futuro utilizzo professionale sia per interesse personale.<sup>33</sup> »

J'estime que dans cette déclaration il y a déjà l'idée clé de l'IC comme outil qui permette d'avoir une vue d'ensemble sur les langues apparentes (elles peuvent être les langues romanes, mais aussi slaves, germaniques etc.). Grâce à cette vision générale, un sujet est plus conscient de quelle langue vouloir approfondir. Elle nous permette de mettre le nez dans l'arbre des langues apparentées, après nous pouvons décider de regarder plus spécifiquement une certaine branche.

Les promoteurs de ce domaine étaient déjà conscients de cet aspect de l'IC. En effet ils affirment que « l'IC est un complément et non une alternative au système traditionnel d'enseignement des langues » (McCann, 2003, cité par Beacco, art.cit., p.20). Même en contexte italien, Anquetil déclare « [...] l'IC deve rimanere un piccolo tassello della politica linguistica universitaria : modesto nelle sue dimensioni come

---

<sup>32</sup> Traduction personnelle: « Parce que [l'IC] permettrait de quitter limite que les gens s'imposent sans raison. »

<sup>33</sup> Traduction personnelle : « Ce cours m'a fourni un très bon point de départ pour commencer à étudier nouvelles langues que je n'ai jamais approfondi scolairement. Ce tremplin me donne envie d'initier l'étude, pour une utilisation future professionnelle et pour intérêt personnel. »

modesti sono gli obiettivi di competenza che intende raggiungere.<sup>34</sup>» (Anquetil, art.cit., p.182)

En conclusion, l'IC ne veut et ne doit pas se substituer à l'étude d'une langue étrangère, mais elle offre un parcours complémentaire. Il est donc important que les enseignants des langues commencent à insérer de petites références aux autres langues parentes pour instaurer le grain de la curiosité dans la tête de leurs apprenants, pour promouvoir une idée de famille et de proximité sociolinguistique.

#### 3.5.4. L'IC : son futur, ses points forts et faibles

Les dernières questions du questionnaire concernaient le futur de l'IC, ses points forts et faibles. À la question « Pensez-vous que l'IC ait un futur concret dans le monde globalisé d'aujourd'hui, même en dehors des murs universitaires ? », 100% ont répondu affirmativement, en citant comme domaines possibles d'application le tourisme, l'éducation obligatoire, suivies par l'immigration.

Comme points forts et faibles, les participants au cours ont souligné la facilité, et j'ajouterais l'immédiateté, de l'approche de l'IC, mais également la presque nulle visibilité et diffusion du concept, ainsi que le possible paresse que l'IC pourrait engendrer. Je reporte deux réponses qui expriment bien ces considérations.

«Punto di forza: la sua semplicità in quanto una o due lingue bastano per dare proprie basi all'IC. Punto di debolezza: il fatto che pochi ne abbiano mai sentito parlare.»

«Un punto di forza sarebbe essere capace di poter capire un'altra persona in un'altra lingua, e di poter essere capito da questa stessa persona quando parlo la mia lingua. Punto debole: forse se siamo capaci di capirci senza conoscere perfettamente la lingua degli altri non ci inciterà ad imparare tutti gli aspetti di questa lingua.<sup>35</sup>»

En effet, l'IC d'un côté propose une ophique révolutionnaire qui met en évidence les similarités entre les langues apparentées, mais de l'autre côté elle doit faire face à une série des problématiques. Entre autres, la question de la promotion. « Siccome la parola *intercomprensione* non è conosciuta dal grande pubblico, bisogna

---

<sup>34</sup> Traduction personnelle : « [...] l'IC doit rester un petit élément de la politique linguistique universitaire : modeste dans ses dimensions comme modestes sont les objectifs de compétence qu'elle vise à atteindre. »

<sup>35</sup> Traduction personnelle : «Point de force: sa simplicité car une ou deux langues suffisent pour donner des bases propres à l'IC. Point de faiblesse: le fait que peu de personnes en ont entendu parler.»  
«Un point de force serait être capable de pouvoir comprendre un' autre personne dans une autre langue, et de pouvoir être compris par cette même personne lorsque je parle ma propre langue. Point faible : peut-être que si nous sommes capables de nous comprendre sans connaître parfaitement la langues des autres, cela nous ne poussera pas à apprendre tous les aspects de cette langue. »

fare un'azione di promozione<sup>36</sup> » (Jamet, in Benucci, *op.cit.*, p.105). Pour l'IC beaucoup de questions restent encore ouvertes, mais ce qu'il est sûr est que ceux qui l'ont expérimentée sont enthousiastes et ils reconnaissent tout de suite la richesse et les potentialités que cette nouvelle démarche propose.

### **3.6. Résultats de l'évaluation**

À soutien de tout ce que nous avons dit jusqu'au présent, je vais vous parler des résultats de l'évaluation. Au de-là du questionnaire final, les étudiants présents au quatrième cours (en nombre de 4) ont réalisé une preuve de compréhension écrite du catalan et du portugais langues étrangères, de niveau A2, prises par les examens officiels des certificats des langues, respectivement le *CIPLE (Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira)* pour le portugais et *Certificat de català* pour le catalan.<sup>37</sup> Deux étudiants sur quatre ont répondu parfaitement, alors que les autres deux ont eu quelques difficultés en plus, en obtenant quand même la moyenne. Il s'agit d'un résultat très positif: avec 12h de cours d'IC, les étudiants sont prêts à passer une épreuve de niveau A2 en compréhension écrite. Je suggère ce type d'évaluation finale car elle donne aux apprenants un mètre objectif pour mesurer l'acquisition de leurs connaissances linguistiques.

---

<sup>36</sup> Traduction personnelle : « Puisque le mot *intercompréhension* n'est pas connu par le grand public, il faut faire une action de promotion »

<sup>37</sup> Annexe 5

## CONCLUSIONS

Le contexte social de l'Europe en 2017 est extrêmement riche en cultures et langues. Internet, splendide fenêtre sur le monde -si bien utilisé-, et les nouvelles technologies font partie de notre quotidienneté. Aujourd'hui un jeune européen entre très facilement en contact avec des jeunes sud-américains, chinois, russes ou africains. Pourquoi faut-il parler tous seulement anglais? Pourquoi ne pas être fiers de nos langues maternelles et les valoriser, en cultivant un sentiment de fraternité entre les peuples qui parlent des langues de la même famille et en essayant de se comprendre réciproquement ? Probablement il s'agit d'une utopie, mais les chimères nous inspirent et nous servent pour tendre vers une amélioration de notre société.

Dans ce cadre, l'IC est sûrement un outil incontournable. Tout d'abord son approche didactique révolutionnaire nous fournit un antidote contre les limitations mentales que l'on s'impose et que nous nous font persuader qu'une certaine langue est trop difficile à comprendre, à priori. L'IC bascule ces préjugés psychologiques, souvent infondés, en préparant un terrain fertile pour l'ouverture et la curiosité linguistique. Ensuite, l'IC nous offre une vue d'ensemble sur les langues d'une même famille et elle peut devenir la porte d'entrée vers une étude plus systématique et approfondie d'une certaine langue cible. Elle stimule notre appétit pour les langues apparentées, après c'est à nous de décider quoi manger et comment. En raison de cela, l'IC se propose comme un parcours complémentaire, parallèle à l'étude d'une langue étrangère, mais absolument pas substitutif. Elle ne devrait pas être vécue comme une menace par les départements de langues des universités, bien au contraire comme un outil à exploiter pour rendre le public plus conscient de quelle langue vouloir étudier. Pour cet aspect « clarificateur » de l'IC, il est urgent de l'insérer autant à l'université que dans l'éducation obligatoire, en se souvenant que le professeur d'IC n'est pas forcément un expert des toutes les langues cibles du cours.

« Un docente di lingua può diventare anche docente d'IC con la sola padronanza di due lingue romanze, [...] non è necessario essere un poliglotta certificato, ma occorre coniugare la glottodidattica ad una sensibilità per la promozione del plurilinguismo che passa oltre la guerra tra seconde lingue, per una strategia di alleanza tra lingue latine ; occorre curiosità e appetito per le lingue. »<sup>38</sup> (Anquetil, art.cit., p.167)

---

<sup>38</sup> Traduction personnelle: « Un professeur de langue peut devenir aussi un professeur d'IC avec la maîtrise de seulement deux langues romanes, [...] il n'est pas nécessaire d'être un polyglotte certifié, mais il faut conjuguer la didactique des langues à une sensibilité pour la promotion du plurilinguisme qui

Cette expérience professionnelle et académique m'a apporté beaucoup. Grâce à la rédaction du mémoire et au stage pratique au CLA j'ai eu la possibilité de voir l'IC à travers d'une loupe sur le contexte italien. Cela m'a porté à réfléchir sur l'enjeu de l'IC aujourd'hui dans mon pays. Je suis persuadée que l'IC ait un grand futur si les politiques linguistiques de nos gouvernements le voulaient. Dans les paragraphes qui suivent j'illustrerai quelles sont les possibles étapes du parcours d'affirmation de l'IC dans l'université, et ensuite de la diffusion de son approche à l'extérieur de l'université, notamment dans deux publics pour moi très sensibles au thème de l'IC : les migrants et les étudiants de l'éducation obligatoire (école maternelle, primaire et secondaire).

Tout d'abord, l'IC devrait trouver son espace stablement au sein des universités (comme en France et au Brésil), pour ensuite pouvoir sortir des murs universitaires et retourner dans la rue, là où elle est née. Pour atteindre ce but, il faut face à une série de problématiques autant d'ordre général (« intercompréhension » est un terme opaque pour la grand public, les autres matières linguistiques peuvent l'apercevoir comme une concurrent), que d'ordre pratique (quelle code lui donner ? Quelles ressources humaines y employer ? etc.). Cognini et Vitrone (2015) offrent une proposition de solution:

« l'inserimento curricolare all'università italiana [dell'IC] può concretizzarsi, dando visibilità istituzionale ad un percorso autonomo sull'IC che rilasci agli studenti un determinato numero di crediti, coerentemente con gli obiettivi formativi dei rispettivi corsi di laurea. [...] Questa possibilità può essere offerta dalle attività che vanno sotto il nome di *Altre attività formative*.<sup>39</sup> » (p.124)

Chaque université doit adopter les mesures que mieux s'adaptent à leur politique, afin de laisser l'espace et le temps pour que l'IC s'enracine dans les parcours de nos facultés. Au fur et à mesure que les gens la connaîtront, il y aura des personnes, comme la soussignée, qui vont se passionner et qui vont faire des recherches-actions sur le sujet. Puis, une fois qu'elle s'est bien installée, que son concept est clair pour la plupart du public universitaire, au moins du domaine des langues, l'IC pourra être exploitée dans d'autres domaines, à l'extérieur de l'université. Cette dernière est en effet une institution qui fournit des services. Entre autres, elle pourrait offrir le service

---

dépasse la guerre entre langues secondes, pour une stratégie d'alliance entre langues latines ; il faut curiosité et appétit pour les langues. »

<sup>39</sup>Traduction personnelle : « l'insertion dans les parcours universitaires italiens [de l'IC] peut se concrétiser, en donnant visibilité institutionnelle à un parcours autonome sur l'IC qui fournit aux étudiants un nombre déterminé des crédits, de façon cohérente avec les objectifs formatifs des respectifs cours. [...] Cette possibilité peut être offerte par les activités qui ont le nom *Autres activités formatives*. »

de former des personnes à l'IC, notamment les enseignants. Pour ce faire, l'université pourrait se reporter, par exemple, au plan national pour la formation des professeurs 2016-2019<sup>40</sup>, directive 176/2016 du Miur (Ministère de l'Instruction, de l'Université et de la Recherche), promu par la Buona Scuola.<sup>41</sup> Ce plan prévoit toute une série des formations obligatoires, comme le développement des compétences digitales, ainsi que l'amélioration des connaissances linguistiques des enseignants. Le document déclare :

«Considerato il nuovo contesto plurilingue in cui la scuola oggi si trova ad operare, costituito dal confronto con altre lingue e culture nonché da scambi e relazioni con altri paesi europei ed extraeuropei, è necessario ampliare la prospettiva e sviluppare la **competenza plurilingue** e interculturale di tutto il personale della scuola. Il punto di partenza essenziale è rappresentato da una **buona capacità di comprensione delle lingue straniere**, a partire dall'inglese, in quanto competenza necessaria allo sviluppo professionale individuale di tutti i docenti. Le competenze linguistiche e interculturali vanno acquisite attraverso una varietà di percorsi [...].<sup>42</sup>» (p.35)

Ce paragraphe contient toutes les prémisses pour le développement de l'IC au sein de notre système scolaire primaire, secondaire et supérieur. L'université pourrait fournir ce service en présentiel ou en modalité *blended* (en présentiel et à distance avec des sessions en ligne). Les professeurs des langues étrangères auraient ainsi les outils pour être conscients de nos racines romanophones communes (ou slaves, ou germaniques etc.). Par conséquent, s'ils le souhaitent, ils pourraient, à leur tour, transmettre une idée concrète de proximité linguistique et culturelle des langues apparentées (romanes, slaves, germaniques etc.) aux étudiants. Cela représente la grande valeur ajoutée de l'approche intercompréhensive. Par exemple, l'université de Bergamo offre un cours d'IC à payement depuis quelques années et il est toujours plein. La plupart du public est constitué par enseignants qui ont pu payer grâce au bonus de 500€, une des mesures économiques de la Buona Scuola avec laquelle les enseignants peuvent payer leurs formations.

En ce qui concerne le public des migrants, analysons la situation actuelle. Aujourd'hui le phénomène « immigration » en Italie et en Europe a une portée énorme

---

<sup>40</sup> [http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano\\_Formazione\\_3ott.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf)

<sup>41</sup> Le *Buona Scuola* est le plan que le Gouvernement Renzi a offert aux citoyens comme réforme de l'école, entrée en vigueur en 2015.

<sup>42</sup> Traduction personnelle : « Considéré le nouveau contexte plurilingue dans lequel l'école d'aujourd'hui se trouve à opérer, constitué par la confrontation avec d'autres langues et cultures ainsi que d'échanges et relations avec d'autres pays européens et extraeuropéens, il faut amplifier la perspective et développer la compétence plurilingue et interculturel de tout le personnel de l'école. Le point de départ essentiel est représenté par une bonne capacité de compréhension des langues étrangères, à partir de l'anglais, en tant que compétence nécessaire au développement professionnel et individuel de tous les professeurs. Les compétences linguistiques et interculturelles doivent être acquises à travers d'une variété de parcours [...].»

qui touche notre quotidienneté. Nous avons des immigrés qui vont à la crèche avec nos enfants, qui nous vendent les fruits, qui travaillent pour nous et avec nous. L'impératif de l'intégration ne peut plus attendre. Et cela passe obligatoirement à travers l'apprentissage de la langue du pays hôte.

Cela est un thème que je tiens au cœur, puisque je travaille également comme enseignante d'italien pour les migrants.

Examinons le cas de l'Italie : porte d'entrée vers l'Europe pour des milliers des migrants, provenant surtout de l'Afrique et du Moyen Orient, mais aussi de l'Amérique Latine et de l'Asie. Puisque l'approche intercompréhensive travaille principalement avec les familles linguistiques, analysons les langues des migrants. Les africains scolarisés connaissent tous l'anglais ou le français ou le portugais. Les sud-américains parlent espagnol ou portugais. Presque tous ces migrants auraient une langue romane qui pourrait servir de « pont » pour apprendre l'italien ou les autres langues romanes. Puisque l'anglais est la langue la plus latine des langues germaniques, ceux qui parlent anglais pourraient l'utiliser comme langue-passerelle soit vers les langues romanes pas si proches, soit vers les langues germaniques de la même famille. Le discours se complique pour les migrants asiatiques et non scolarisés. Cependant, pour les premiers, il n'est jamais dit le dernier mot. Dans mon expérience d'enseignante d'italien L2, j'ai rencontré des migrants asiatiques qui possédaient un vocabulaire d'origine latine. Par exemple, des Bengalais récemment arrivés m'ont expliqué que dans leur langue « fenêtre » se dit « jalala », terme très similaire avec « janela » du portugais. Donc, il est à approfondir si l'IC pourrait être utile pour les asiatiques. Par contre, pour les migrants non scolarisés, il faudra se concentrer sur l'aspect oral et pragmatique de la langue.

En outre, il faut souligner qu'une autre caractéristique de l'immigration en Italie est le fait qu'un grand nombre de migrants sont seulement « garés » chez nous, mais ils veulent vivre ailleurs en Europe. Alors, je me pose la question : au lieu d'investir pour les former seulement en italien, pourquoi ne pas les former à l'IC en langues romanes, germaniques, scandinaves etc. ? De cette forme, les migrants qui arriveront, par exemple, en France auraient déjà une base sur laquelle s'orienter en français. Ne serait-il pas utile une méthode de survivance des migrants en Europe avec des modules spécifiques par thèmes ? Par exemple, « à la préfecture », « au bureau d'état civil », « recherche d'emploi », « recherche de logement », etc. Dans chaque module il pourrait y avoir une situation typique, une liste de mots utiles en toute la famille linguistique cible, par exemple les termes administratifs. Il est clair qu'en Italie, puisque l'italien est

une langue romane, le public cible par excellence serait les migrants de langues romanes. Il est urgent de faire des expérimentations dans cette direction.

Enfin, j'estime que le potentiel de l'IC serait très bien exploité dans l'éducation obligatoire. Je partage pleinement les considérations de Jamet « Bisogna attivare sperimentazioni nelle scuole perché lì risiede l'avvenire dell'IC e in altri ambiti al di fuori dell'università (pubblico di migranti)<sup>43</sup>. » (in Benucci, *op.cit.*, p.120) Les plus jeunes sont des éponges qui, si bien orientés, absorbent tous les inputs que l'environnement leur propose. Si nous leur enseignons que toutes les langues sont égales en dignité et importance et qu'il est possible de se comprendre entre langues apparentées, ils deviendront des citoyens sensibles et respectueux de toutes les variétés linguistiques, ouverts à un monde pluriel et qui chercheront à comprendre l'autre et puis à se faire comprendre. Il suffit de regarder, par exemple, le succès auprès de plus petits des livres en langue *Piripù*<sup>44</sup>, une langue inventée très onomatopéique, pour se rendre compte que nos enfants n'ont pas encore les barrières mentales qui inhibent les adultes dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Les enfants sont par définition ouverts et curieux, donc ils seraient un public excellent pour l'IC. En outre, le projet CLIL (Content and Language Integrated Learning) pourrait représenter un terrain fertile pour le développement de la démarche incompréhensive au sein des écoles puisque les étudiants auront toujours plus besoin des stratégies d'accès au sens.

Pour conclure, on peut affirmer que l'IC est un *work in progress* qu'aujourd'hui a de grandes potentialités d'application dans beaucoup de domaines.

« L'IC est parvenue aujourd'hui à un degré de maturité qui lui donne charge de certaines responsabilités. Loin de s'enfermer dans le confort d'un courant établi et universitairement reconnu, elle s'ouvre à de nouveaux questionnements et s'inscrit dans des perspectives plus larges que celles de ses origines. » (Coste, in Benucci, *op.cit.*, p. XVII).

L'IC est déjà sortie de sa cage, faisons-la voler dans notre vie quotidienne.

---

<sup>43</sup> Traduction personnelle : « Il faut activer des expérimentations dans les écoles puisque là réside le futur de l'IC et dans d'autres domaines en dehors de l'université (public des migrants). »

<sup>44</sup> série de livres d'Emanuela Bussolati ("Tarari tararera", "Rulba rulba", "Bada bum") publiés à partir de l'année 2009, écrits dans une sorte d'esperanto universel des plus petits et qui ont eu un bon succès entre les enfants de 0 à 3 ans

## Bibliographie

Andrade, A. I (Coord.) 2015. *Un référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC). Consulté en février 2017: <https://www.miriadi.net/referentiels>

Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2005). *Educação em línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão*. Aveiro : Universidade da Aveiro

Anquetil M. (2011). Quale inserimento istituzionale per l'intercomprensione nell'università italiana. *Redinter-intercompreensão* 3, Chamusca, Edições Cosmos, pp.165-184

Araújo e Sá, M. H., Hidalgo Downing, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A. & Vela Delfa, C. (dir.). (2009). *A intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Oficina Digital. Repéré le 15 novembre 2014 à [http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Araujo\\_e\\_Sa\\_et\\_al\\_Ed\\_2009.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Araujo_e_Sa_et_al_Ed_2009.pdf)

Augé, M. (2016). *Langue, culture, frontière, Repères DoRiF – Langues et citoyenneté : comprendre le monde pour agir dans la société*, DoRiF Università, Roma mars 2016, consulté en janvier 2017: [http://www.dorif.it/ezine/ezine\\_articles.php?id=291](http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=291)

Balboni, P. (2007). Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza. In Capucho F., Alves A., Martins P., Degache C. & Tost M. (Ed.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp.447-460). Lisboa: Univ. Católica Editora.

Balboni, P. (2010). Epistemologia dell'intercomprensione e della sua didattica. *Redinter-Intercompreensão*, 10, 71-83.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2005). Préface. In Doyé : *L'intercompréhension. Étude de référence. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. Repéré le 15 novembre 2014 à <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>

Beacco, J.C., Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Repéré le 15 novembre 2014 à [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)

Benucci A. (Coord.) (2005). *Le lingue romanze: una guida per l'intercomprensione*. Torino: UTET Libreria.

Benucci A. (Coord.), 2015. *L'intercomprensione: il contributo italiano*, Torino : UTET Università

Billiez & Lambert (2005). Mobilité spatiale: dynamique des répertoires linguistiques des fonctions dévolues aux langues. In van Den Avenne (ed.), *Mobilités et contacts de langues* (pp. 15-33). Paris : L'Harmattan

Blanche-Benveniste, C. & al. (1997). *EuRom4 : méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze : La Nuova Italia Editrice.

Blanche-Benveniste C., Valli A. (1997a). Une grammaire pour lire en 4 langues. *Français dans le monde* pp. 33-37.

Bonvino E., (2015). Intercomprehension studies in Europe: history, current methodology, and futures developments. *Intercomprehension and Plurilinguism*.

Bonvino E., Faone S., (2016) Valutare le abilità ricettive. Cosa ci insegna la comprensione tra lingue affini. *Italiano a stranieri* (pp.20-25), edizioni edilingua, consulté en janvier 2017 : <http://www.edilingua.it/it-it/Flip.aspx?ElementID=24f2ad51-6939-4a71-aafb-6d9cdbea71eb#/3/zoomed>

Bonvino E., Pippa S. (2015). Il portoghese e l'intercomprensione nella didattica della traduzione verso l'italiano. *Reperes-Dorif, Les voix de la traduction*. New York, Dolci and Tamburri editors

Bonvino E., Caddéo S., Vilaginés Serra, E. & Pippa S. (2011). *EuRom5. Lire et comprendre 5 langues romanes* [www.eurom5.com](http://www.eurom5.com), Editore Ulrico Hoepli Milano.

Brito, A.M., de Azeredo, J.C., de Oliveira Neto, G., Lohse, B. (2010). *Gramática*

*Comparativa Houaiss – Quatro línguas românicas*. São Paulo : Publifolha.

Caddéo, S. & Jamet, M.-C. (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues* (Vols. 1-1). Paris, France: Hachette, Français langue étrangère, DL 2013.

Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP) (2007)

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Collection LAL, Didier.

Capucho, F. (2008). L'intercompréhension est-elle une mode ? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue. *Pratiques*, 139/140, 238–250, repéré le 15 octobre 2014 à [http://pratiques-cresef.fr/p139\\_ca1.pdf](http://pratiques-cresef.fr/p139_ca1.pdf)

Carrasco Perea, E., Masperi, M. (2004). L'analyse contrastive au service de la didactique de langues romanes: proposition autour de l'axe lexico-sémantique. In H. Boyer (Ed.). *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, représentations, gestions*. (pp. 131-148). Paris: L'Harmattan Sociolinguistique.

Carrasco Perea, E., Degache, C. & Pishva, Y. (2008). Intégrer l'intercompréhension à l'université. In *Les Langues Modernes L'Intercompréhension. Travaux en intercompréhension : conceptions, outils et démarches pour la formation en langues*, pp. 62-74.

Carrasco Perea, E. (2014). *Résultats et niveaux d'apprentissage en intercompréhension à l'interface de l'empirique et du rationnel*. Communication au Colloque International IC 2014 « Intercompréhension: scénarios, médiations, évaluations ». Résumé, consulté en avril 2015, sur <http://ic2014.miriadi.net/wp-content/uploads/2013/09/17.Carrasco.pdf>

Carullo, A. M., Torre, M. L., Marchiaro, S., Brunel, M. R., Perez, A. C., Arroniz, M. & Voltarel, S. (2007). *Intercomprensión en lenguas romances*, 2 vol. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de lenguas, Ediciones del Copista.

Carullo, A. M., Torre, M. L. (2009) InterRom: un outil didactique pour l'apprentissage de l'IC en langues romanes. In P. Moreno (Ed.), *Itinéraires et ressources pour le multilinguisme. Synergies Chili*, 5, 71-90. Repéré le 17 décembre 2014 à <http://gerflint.fr/Base/Chili5/carullo.pdf>

Castagne, E. (2010). Les langues anglaises et françaises: amies ou ennemies ? *Etudes de linguistique appliquée*, 2008/1, 149, 31-42

Castagne, E. (Coord.) (2007). *Les enjeux de l'intercompréhension. The stakes of intercomprehension*. Reims : ÉPURE. Repéré le 3 décembre 2014 à <http://logatome.eu/Enjeux%20intercomprehension.pdf>

Castellotti, V. (2010). Attention! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 181 – 207. Repéré le 20 novembre 2014 à <http://acedle.org/>

Castellotti, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues-principes, modalités, perspectives. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 319-331. Repéré le 20 novembre 2014 à <http://acedle.org/>

Cognigni E., Vitrone F. (2015). L'inserimento curricolare dell'intercomprensione all'università: un'opzione possibile. Università di Macerata, Italia. In AA.VV., (2015). *Historias em intercompreensão: a voz dos autores* (pp.98-126). Aveiro: UA Editora

Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre européen commun de référence*. Paris : Les Edition Didier.

De Carlo M. (Coord.), 2015, *Un référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC). Consulté le 13 février 2017: <https://www.miriadi.net/referentiels>

De Carlo M, Garbarino S., (2016) Integrare l'intercomprensione ai curricoli istituzionali: le risorse della piattaforma MIRIADI. *Italiano a stranieri* (pp.13-19), edizioni edilingua, consulté en janvier 2017 : <http://www.edilingua.it/it-it/Flip.aspx?ElementID=24f2ad51-6939-4a71-aafb-6d9cdbea71eb#/3/zoomed>

Degache, C. (2011). L'intercompréhension dans la communication touristique. In M. Margarito, M. Hédiard & N. Celotti (Ed.), *La comunicazione turistica. Lingue, culture, istituzioni a confronto*, (pp. 109-120). Torino: Edizioni Librerie Cortina.

Degache, C. (2006). Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance ». In C. Dejean-Thircuir et François Mangenot (coord.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, juillet 2006*, 58-74. Repéré le 19 décembre 2014 à [http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2006\\_FDM.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2006_FDM.pdf)

Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2012). Actes du colloque IC 2012. *Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.

Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2017). *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*. ELLUG, collection Didaskein

Degache, C., Masperi, M. (1998). La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes. In J. Billiez & al. (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*. Grenoble: Lidilem.

De Vito, S. (2011). Stratégies de simplification et d'enrichissement dans la transmission de messages touristiques à caractère historique. In M. Margarito, M. Hédiard & N. Celotti (Ed.), *La comunicazione turistica. Lingue, culture, istituzioni a confronto*, (pp. 89-108). Torino: Edizioni Librerie Cortina.

Di Michele V. (2016). L'intercomprensione tra lingue romanze e il cooperative learning: approcci didattici collaborativi per la promozione del plurilinguismo nel contesto della scuola primaria. In Araujo e Sá, M. H. & Pinho, A. S., *Intercomprensão em contexto educativo: resultados da investigação*. (pp. 285-304), Aveiro: UA Editora.

Eco, U. (1993). *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Roma : Laterza

Escudé, P., & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme* (Vols. 1-1). Paris, France: Clé international, DL 2010

Fanara A. (2015). Poliglotta? No, plurilingue. Inserimento curricolare del portoghese grazie all'intercomprensione / Liceo linguistico di stato "Giovanni Falcone" di Bergamo, Italia. In AA.VV., (2015). *Historias em intercompreensão: a voz dos autores* (pp.18-38). Aveiro, UA Editora

Foucambert, J. (1989). Les cheminements médiatiques. Dans: *Question de Lecture*. Paris : Retz / AFL, chapitre 1, pp. 7-45 (Trad. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994).

Foucambert, J. (2008). *Modos de ser leitor*. Trad. do francês por Lúcia Cherem e Suzete Bornato. Curitiba : Editora da UFPR

Gabarino, S. (2011). Io insegno, tu inseignes, ele ensina, nos ensinamos... sì, ma come? Studio comparato degli effetti delle scelte metodologiche di due docenti di intercomprensione. *Redinter-Intercompreensão*, 2, 73-92.

Gomes, R. (2013). *Didática do plurilinguismo. Efeitos da intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português*. (Mémoire de pós-graduação publiée) Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Natal. Repéré le 10 mars 2015 à [http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/16388/1/RudsonEGS\\_TESE.pdf](http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/16388/1/RudsonEGS_TESE.pdf)

Jamet, M.C. (2007). *A l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tubingen: Gunter Narr Verlag

Jamet, M.C. (Coord.) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Le Briciole.

Jamet, M.-C. (2011). "L'intercompréhension, la clef d'un plurilinguisme rêvé et possible". *Actes du IIème colloque de l'Alliance Française de São Paulo, São Paulo*. Repéré le 3 décembre 2014 à [http://www.aliancafrancesa.com.br/colloque2011/actes/Acte\\_Conference\\_MARIE-CHRISTINE\\_JAMET.pdf](http://www.aliancafrancesa.com.br/colloque2011/actes/Acte_Conference_MARIE-CHRISTINE_JAMET.pdf)

Lothe E., (1987), *À la découverte des paysages sonores des langues*, Paris, Les Belles Lettres, 1987

Meissner F.J., Meissner C., Klein H.G., Stegmann T.D. (2004). *EuroComRom – les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker Verlag

Ollivier, C. (2013). Tensions épistémologiques en intercompréhension : recherches en didactique des langues et des cultures. *Les cahiers de l'Acedle*, 10(1), 5-26.

Palmerini M., Faone S., (2014). Sul cammino verso l'intercomprensione. Une riflessione epistemologica. In dossiê especial : didática sem fronteiras, *Revista X*, 2, 120-155

Quintin, J.J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via internet : analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage*. (Thèse de doctorat publiée) Université de Mons-Hainaut et de Stendhal, Grenoble. Repéré le 20 février 2014 à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349013/document>

Slodzian M. (1997). Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue? *Français dans le monde*, pp.14-24

Uzcanga Vivar, I., Gomez Fernandez, A. (2011). Intercompréhension et inférences lexicales: le cas des langues romanes. *Redinter-Intercomprensão*, 3, 95 - 112

## Sitographie

*Apic*: consulté en juin 2014: <http://apic.onlc.fr/17-APIC.html>

*Babelweb* (2012). Consulté en mai 2014 : <http://www.babel-web.eu>

*Euro-mania* (nd). Consulté en mai 2014 : <http://www.euro-mania.eu/index.php>

*EuRom5* (2011). Consulté en mai 2014 : <http://www.eurom5.com/>

*Galanet* (2012). Consulté en mai 2014 : <http://www.galanet.eu>

*Itinéraires romans* (nd). Consulté en avril 2017:  
[http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires\\_romans/fr](http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr),  
[http://www.unilat.org/Annexes/AccessDirect/Outils\\_ressources/it](http://www.unilat.org/Annexes/AccessDirect/Outils_ressources/it)

*Miriadi*: Consulté en février 2017: <https://www.miriadi.net/>

*Redinter* (2011). consulté en janvier 2017: <http://www.redinter.eu>,  
<http://redinter.eu/formations-redinter/>, <http://redinter.eu/formations-redinter/stats.php>

Piano per la formazione dei docenti 2016-2019:  
[http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano\\_Formazione\\_3ott.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf)

## **Table des annexes**

Annexe 1: Questionnaire AICLU

Annexe 2: Affiche du cours d'IC au CLA de Turin

Annexe 3: Questionnaire du début du cours

Annexe 4: Questionnaire final du cours

Annexe 5: Les épreuves de compréhension écrite A2 des examens officiels de catalan et portugais

Annexe 6: Un extrait de deux unités de la méthode d'IC créé au Brésil

## ANNEXE 1

### Intercomprensione in Italia - parte generale

#### Rispondo al presente questionario per conto del CLA dell'Università di

Ancona Aosta Benevento Basilicata Bari Bergamo Bologna Bolzano Cagliari Calabria Catania Kore Ferrara Firenze Foggia Genova Aquila Macerata Messina Cattolica di Milano Molise Modena e Reggio Emilia Università degli studi di Napoli Federico II Università degli studi di Napoli Orientale Università degli studi di Napoli Parthenope Padova Palermo Parma Pavia Perugia Pisa Roma 3 Roma Tor Vergata Roma Foro Italico Salento Salerno Siena Siena per Stranieri Teramo Torino Trento Trieste Udine Urbino Venezia Verona

#### Quali lingue s'insegnano nel vostro centro, sia per il pubblico universitario che per utenti esterni?

inglese tedesco russo cinese giapponese arabo francese portoghese spagnolo italiano per stranieri catalano rumeno Altro

#### Conoscete il concetto di intercomprensione (IC)?

Si No

**Avete mai svolto delle esperienze sull'intercomprensione in lingue romanze (seminari, corsi, ateliers, moduli, conferenze etc.)? (Se la risposta a questa domanda è NEGATIVA, rispondete ancora alla domanda seguente e poi FERMATEVI. Se invece è positiva, cliccate sul secondo link della mail)**

Si No

#### Pensate che l'ambito dell'IC possa attirare la vostra attenzione per svolgervi delle attività in futuro?

Si, Probabilmente si, Probabilmente no, No

### Intercomprensione in Italia - parte specifica

#### In che anno/i avete svolto le suddette esperienze in intercomprensione (IC)?

2007 2008 2009 2010 2011 2012 2013 2014 2015 2016 2017 Altro

#### Con quale frequenza avete svolto le suddette esperienze in IC?

Un'unica volta, Una volta all'anno, Più di una volta all'anno, Altro

#### Quali erano le lingue bersaglio?

catalano francese spagnolo portoghese rumeno occitano francoprovenzale galego creoli su base romanza Altro

**Il pubblico era**

Universitario, esterno all'università, misto

**Quali supporti avete usato?**

Galanet, Galapro, Eurom5 e/o 4, Itinéraires romans, EuroComRom, InterRom, Altro

**Era prevista una valutazione finale?**

Si No

**Che tipo di valutazione era prevista (generale, auto-riflessiva, altro..)? (se non era prevista, scrivete semplicemente che non era prevista)**

**La partecipazione all'esperienza permetteva di acquisire CFU?**

Si No

## ANNEXE 2

US HI  
ESPEREM



### INTERCOMPRESIONE: UN PONTE TRA LE LINGUE ROMANZE

**SARA VALENTE**

Scopri le lingue neolatine: impara a capire le nostre lingue sorelle - catalano, francese, spagnolo, portoghese - attraverso foto, musica, articoli...

Corso **gratuito** di 12 ore

Date: giovedì 6, venerdì 7, giovedì 20 e venerdì 21 **aprile**

Presso il **CLA**, in Via S. Ottavio 20

Orario: giovedì 16-18.45 e venerdì 10-13

Aula: "Erasmus" (CLA-UniTO)

## ANNEXE 3

### QUESTIONARIO INTERCOMPRESIONE- inizio corso

#### A) Il mio profilo linguistico

- 1) Indica la(e) tua(e) lingua(e)  
“materna(e)” : \_\_\_\_\_
- 2) Quali sono le lingue che usi in famiglia?  
\_\_\_\_\_
- 3) Quali sono le lingue che usi con gli amici?  
\_\_\_\_\_
- 4) Quali sono le lingue che usi in internet (chat, mail, social network)? \_\_\_\_\_
- 5) Quali sono le lingue che usi in ambito professionale? \_\_\_\_\_
- 6) La(e) mia(e) lingua(e) a scuola

Quale(i) è/sono la(e) lingua(e) che hai imparato/impari nel contesto scolastico?	Da che età impari questa(e) lingua(e)?

- 7) La(e) mia(e) lingua(e) extra-scolastica(che)

Quale(i) è/sono la(e) lingua(s) che hai imparato/impari nel contesto extra-scolastico?	Perché hai imparato/impari questa(e) lingua(e)?	Come hai imparato/impari questa(e) lingua(e)?

8) Delle lingue straniere che hai imparato, quale consideri essere stata la più facile da imparare (solo una)? E perché? \_\_\_\_\_

9) Quale ti è sembrata più difficile (solo una)? E perché? \_\_\_\_\_

**B) Io e le lingue romanze: catalano, francese, italiano, portoghese, rumeno, spagnolo**

1) Qual è la tua lingua romanza preferita? \_\_\_\_\_

2) Perché? \_\_\_\_\_

3) Indica la(e) lingua(e) romanza(e) che hai già imparato

4) Sei abituato a ricorrere alla comparazione tra la tua lingua madre e la(e) lingua(e) romanza(e) che hai imparato?

5) Numera da 1 a 5 le lingue romanze menzionate, secondo il grado di vicinanza che senti rispetto alla tua lingua madre. (1 la più vicina e 5 la più lontana)

1	2	3	4	5

6) Classifica da 1 a 5 le lingue romanze qui presentate secondo il grado di facilità che senti rispetto alla comprensione orale e scritta e rispetto all'interazione verbale. Metti una X nel numero che consideri più appropriato.

(Molto facile =1; Facile=2; Più o meno=3; Difficile=4; Molto difficile=5)

	Comprensione scritta					Comprensione orale					Interazione verbale				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1- Catalano															
2- Francese															
3- Italiano															
4- Portoghese															
5- Spagnolo															

7) Cosa ti aspetti dal corso?

## ANNEXE 4

### QUESTIONARIO FINALE SULL'INTERCOMPRESIONE

- 1) Quante lezioni hai seguito? (tot.4)
- 2) Le aspettative che hai espresso nel questionario a inizio corso sono state raggiunte? sì, più o meno, no
- 3) Il corso ti ha fatto scoprire aspetti culturali che non conoscevi dei paesi romanofoni? No, sì: specifica quali aspetti di che lingua
- 4) L'intercomprensione ti ha aiutato a essere più consapevole delle caratteristiche della tua lingua madre? No, sì: specifica
- 5) L'intercomprensione ha modificato la tua idea su cosa significa "conoscere una lingua"? No, sì: dettaglia qual era la tua idea prima del corso e adesso
- 6) Il tuo grado di percezione di distanza/prossimità delle lingue romanze affrontate nel corso è cambiato rispetto all'inizio del corso? No, sì: specifica in cosa è cambiato/per che lingua
- 7) Il tuo grado di comprensione (scritta, orale) delle lingue romanze affrontate è cambiato rispetto all'inizio del corso? No, sì: specifica in cosa è cambiato/per che lingua
- 8) Sebbene non fosse tra gli obiettivi primari del corso, ti senti di dire che è migliorata anche la tua produzione orale delle lingue romanze bersaglio? No, sì: specifica per che lingua
- 9) Quale, tra i supporti didattici utilizzati, ti è sembrato più efficiente: musica, lettura giornali, comprensione foto/cartelli, ricette culinarie, supporti ad hoc dell'IC (eurom5, galatea, itineraires romains)
- 10) Pensi che l'IC possa contribuire alla tua formazione accademica/professionale? No, sì: in cosa?
- 11) Il corso ti ha invogliato ad approfondire la conoscenza di una ou più lingue in particolare? No, sì: quale o qual?
- 12) Pensi che l'IC abbia un futuro concreto nel mondo globalizzato di oggi, anche fuori dalle mura universitarie? No, sì
- 13) Se sì, in che ambito pensi che le sue potenzialità potrebbero essere sfruttate al meglio? Turismo, economia, sport, cultura, immigrazione, educazione obbligatoria altro
- 14) Qual è secondo te un punto di forza e un punto debole dell'IC?

## ANNEXE 5

### Catalá

#### Àrea 3. Comprensió lectora

4. Llegiu atentament les notícies breus que teniu en aquest full i els vuit enunciats de la pàgina següent i decidiu quin dels enunciats és més adequat per a cada notícia. Marqueu amb una X, en el full de respostes, la lletra corresponent.

- 
- |   |   |
|---|---|
| <p>15 Un antic edifici industrial serà la seu del nou museu de la motocicleta de la ciutat de Barcelona. La capital catalana és la tercera ciutat del món en nombre de motos per quilòmetre quadrat, i a Catalunya hi ha 600.000 afeccionats a la motocicleta; és a dir, un 10% de la població sent atracció per a aquest vehicle.</p> <p>16 Més de 18 milions de persones han visitat els museus italians durant el 1997, una xifra a la qual mai no s'havia arribat en el passat. Diverses mesures han permès aquests resultats, com ara l'obertura dels museus en horaris nocturns —fins a les 10 del vespre— i les insistents campanyes publicitàries. Aquestes mesures tenen un sol missatge: la cultura és el principal recurs de què disposa el país.</p> <p>17 Maria A. Ferrer ha publicat un llibre que, a partir d'un itinerari que s'inicia al circ romà i segueix les principals restes arqueològiques de la ciutat de Tarragona, explica d'una manera senzilla i amena les creences i les pràctiques religioses dels antics habitants de la ciutat, anomenada aleshores Tarraco.</p> | <p>18 És a punt de començar el judici pel robatori del <i>Beatus de Lièbara</i>, el llibre del segle X que va ser robat del Museu Diocesà d'Urgell el setembre de 1996 i recuperat el gener de 1997. L'acusació demana més de 35 anys de presó per als nou implicats. A conseqüència del robatori, el museu va reforçar les mesures de seguretat i va encarregar una reproducció del llibre, que és la que actualment es mostra al públic.</p> <p>19 El Museu de la Prehistòria de Taltaüll, a pocs quilòmetres de Perpinyà, ha tornat a obrir una de les seves instal·lacions més característiques: la reproducció de la Cova de l'Aragó. El visitant del museu pot passejar-se dins d'una reproducció exacta de la cova i viure un espectacular muntatge que permet contemplar com vivia l'home prehistòric.</p> <p>20 Professors de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) han creat un parc arqueològic artificial per ensenyar arqueologia als joves durant les estades escolars. Es tracta de la recreació d'una vil·la romana on els nois hauran de treballar com a arqueòlegs, fent servir les tècniques i les eines pròpies d'aquesta activitat.</p> |
|---|---|

### Àrea 3. Comprensió lectora

---

- a Lladres al museu
- b Barcelona tindrà un nou museu
- c Conferència sobre el món romà
- d El patrimoni artístic, un recurs econòmic
- e Lliçons pràctiques d'arqueologia
- f Conèixer les creences a través d'unes ruïnes
- g Robatori de motocicletes a Tarragona
- h Un museu per reviure els orígens

## Português

### PARTE II – LEITURA E ESCRITA [40 minutos]

#### LEITURA

##### Grupo I – 5 pontos

Lê o diálogo seguinte entre duas personagens. Assinala com uma cruz (X) a opção correta para cada uma das falas da Teresa, tendo em atenção a fala anterior e a fala seguinte.

*A Teresa está à mesa a jantar, com os pais.*

Mãe: A mãe da tua amiga Ana ligou-me hoje, por causa da festa de aniversário que lhe está a preparar. Quer fazer-lhe uma surpresa.

Teresa: (1)

Eu já sabia. Posso ir?	
Já me tinha esquecido. É no sábado, não é?	
Não sei de nada. Quando é?	

Mãe: Depende. Quero saber primeiro a tua nota no teste de Matemática.

Teresa: (2)

Recebi hoje o teste. Tive Bom.	
Só recebo o teste depois do aniversário da Ana.	
Recebi hoje o teste. Tive negativa.	

Mãe: Ótimo! Sendo assim podes ir.

Teresa: (3)

Posso vir para casa mais tarde?	
Posso ficar lá a dormir?	

**Mãe:** Isso já é mais difícil, Teresa. Sabes bem que tanto o teu pai como eu não gostamos que passes a noite fora de casa. Para além disso, no dia a seguir, que é domingo, os teus avós vêm cá a casa.

**Teresa: (4)**

Está bem... Mas então posso ficar até às onze da noite?	
Os avós vêm almoçar, no domingo?	
Está bem... Então até que horas é que posso lá ficar?	

**Mãe:** Até às onze é muito tarde. O teu pai vai buscar-te às dez em ponto.

**Teresa: (5)**

E quando é que podemos ir comprar a prenda dela?	
Querem saber o que é que eu gostava de lhe oferecer?	
Já compraram alguma prenda para ela?	

**Mãe:** Amanhã, depois de saíres da escola.

---

**Grupo IV – 5 pontos**

Lê as frases seguintes (1-5). Cada uma delas refere-se a um dos avisos (A-G).

Faz a correspondência entre as frases e os avisos, escrevendo à frente de cada frase a letra do aviso correspondente.

Há dois avisos que não devem ser utilizados.

1. Nem todas as pessoas podem entrar naquele local.	
2. A abertura da porta deve ser feita com cuidado.	
3. É preciso ter cuidado com os olhos e usar óculos especiais.	
4. Devem ser utilizadas as escadas em caso de fogo.	
5. No próximo domingo não será possível utilizar a Biblioteca.	

**A** **AVISO** 

A Biblioteca estará encerrada até à próxima segunda-feira.

**B** **AVISO** 

Área restrita. Apenas é permitida a entrada a pessoas autorizadas.

**C** **AVISO** 

Abra a porta devagar.

**D** AVISO

É proibido fazer piqueniques no parque.



**E** AVISO

Use óculos de segurança neste local.



**F** AVISO

Cuidado. Risco de queda de objetos.



**G** AVISO

Em caso de incêndio, não use o elevador.



**ANNEXE 6: Un extrait de deux unités  
de la méthode d'IC créé au Brésil**



# **INTERCOMPREENSÃO: PONTE ENTRE AS LÍNGUAS ROMÂNICAS**



## **LIVRO DO ALUNO**

**De Sara Valente**

**Sob a coord. de Karine Marielly Rocha da Cunha**





**2:**

**Léxico panromânico, a  
dinamicidade das  
correspondências  
lexicais**



• **ATIVIDADE DE DESCOBERTA:**

**Títulos de filmes**

Leia as seguintes listas de títulos de filmes, prestando atenção às correspondências lexicais entre as línguas românicas.

Faça as atividades propostas em seguida, tiradas e adaptadas do livro de intercompreensão *InterRomfeito* pela Universidade de Córdoba, Argentina. As instruções estão em espanhol: tente entendê-las!

**PORTUGUÊS**

Pão, amor e fantasia  
Guerra e paz  
O Pianista  
A mulher do padeiro  
Os imperdoáveis  
O homem e o mar  
As horas  
Os miseráveis  
O salário do medo  
O repouso do guerreiro  
O nome da rosa  
O fantasma da liberdade  
Um dia muito particular  
2001: Odisseia no espaço  
A guerra das estrelas  
Um homem e uma mulher  
Sonhos de uma noite de verão  
Por um punhado de dólares  
Esse escuro objeto de desejo  
O que resta do dia  
Deus criou a mulher  
Tudo sobre a minha mãe

**ESPAÑOL**

Pan, amor y fantasía  
La guerra y la paz  
El pianista  
La mujer del panadero  
Los imperdonables  
El hombre y el mar  
Las horas  
Los miserables  
El salario del miedo  
El reposo del guerrero  
El nombre de la rosa  
El fantasma de la libertad  
Un día muy particular  
2001: Odissea del espacio  
La guerra de las galaxias  
Un hombre y una mujer  
Sueño de una noche de verano  
Por un puñado de dólares  
Ese oscuro objeto del deseo  
Lo que queda del día  
Dios creó la mujer  
Todo sobre mi madre

**CATALÀ**

Pa, amor i fantasia  
La guerra i la pau  
El pianista  
La dona del forner  
Els imperdonables  
L'home i el mar  
Les hores  
Els miserables  
El salari de la por  
El repòs del guerrer  
El nom de la rosa  
El fantasma i la llibertat  
Un dia molt particular  
2001 : Odissea a l'espai  
La guerra de les galàxies  
Un home i una dona  
Somni d'una nit d'estiu  
Per un grapat de dòlars  
Aquest obscur objecte del desig  
El que queda del dia  
Déu creà la dona  
Tot sobre la meva mare

ITALIANO  
 Pane, amore e fantasia  
 Guerra e pace  
 Il pianista  
 La moglie del fornaio  
 Gli spietati  
 L'uomo e il mare  
 Le ore  
 I miserabili  
 Il salario della paura  
 Il riposo del guerriero  
 Il nome della rosa  
 Il fantasma della libertà  
 Una giornata particolare  
 2001 Odissea nello spazio  
 Guerre stellari  
 Un uomo e una donna  
 Sogno di una notte d'estate  
 Per un pugno di dollari  
 Quell'oscuro oggetto del desiderio  
 Quel che resta del giorno  
 E Dio creò la donna  
 Tutto su mia madre

FRANÇAIS  
 Pain, amour et fantaisie  
 Guerre et Paix  
 Le pianiste  
 La femme du boulanger  
 Les impitoyables  
 L'homme et la mer  
 Les heures  
 Les misérables  
 Le salaire de la peur  
 Le repos du guerrier  
 Le nom de la rose  
 Le fantôme de la liberté  
 Une journée particulière  
 L'Odyssée de l'espace  
 La guerre des étoiles  
 Un homme et une femme  
 Le songe d'une nuit d'été  
 Pour un poignée de dollars  
 Cet obscur objet du désir  
 Ce qui reste du jour  
 Et Dieu créa la femme  
 Tout sur ma mère

**Lectura de los títulos**

**- Similitudes y diferencia en el plano del vocabulario –**

**a) La lectura de los títulos presentados nos revela numerosos ejemplos en que el parentesco entre las cuatro lenguas salta a la vista. Escriba algunos de esos ejemplos en la siguiente tabla.**

Portugués	Español	Catalán	Italiano	Francés
amor	amor	amor	amore	amour
pianista	pianista	pianista	pianista	pianiste

**En muchos casos puede ocurrir que las coincidencias no sean exactas, que se produzcan sólo entre algunas de las lenguas o bien que no se dé ningún tipo de relación entre las lenguas.**

**b) Vuelque en la tabla siguiente ejemplos extraídos de los títulos que ilustren esos casos**

Portugués	Español	Catalán	Italiano	Francés
mulher			moglie	femme
	día	dia		
			pugno	
medo		por		
				nuit
	madre			
	fantasma	fantasma		

**¿Sus conclusiones?**

## **Cuestiones gramaticales**

### **Artículos Determinantes**

**a) Recorra nuevamente la lista de títulos para encontrar en las otras lenguas los equivalentes de los artículos que aparecen en la tabla siguiente. Complete las columnas correspondientes.**

Portugués	Español	Catalán	Italiano	Francés
O				
A				
Os				
As				
Um				
Uma				

**b) Intente ahora responder a las siguientes preguntas. Necesitará para ello consultar el cuadro anterior y volver a leer algunos de los títulos.**

1) ¿ Cual es la particularidad de los artículos definidos en portugués con respecto a las otras lenguas?

2) ¿ Por qué el apóstrofo en italiano, catalán y en francés?

3) ¿ Qué particularidad caracteriza a las formas del plural en italiano?

4) ¿ Como explicaría Ud. las dos formas de los artículos masculinos plurales en italiano?

### **Contracciones**

**En Español, el artículo determinante “el”, se combina con la preposición “de” en la contracción “del”.**

**Encuentre en los títulos diversas combinaciones posibles del artículo con una preposición en los otros idiomas y escriba en las columnas siguientes las perspectivas contracciones.**

<b>Portugués</b>	<b>Italiano</b>

<b>Francés</b>	<b>Catalán</b>

5) Quais são as línguas que apresentam um número maior de contrações? .....

.....

6) Qual é a particularidade gráfica das formas interrogativas em espanhol?

.....

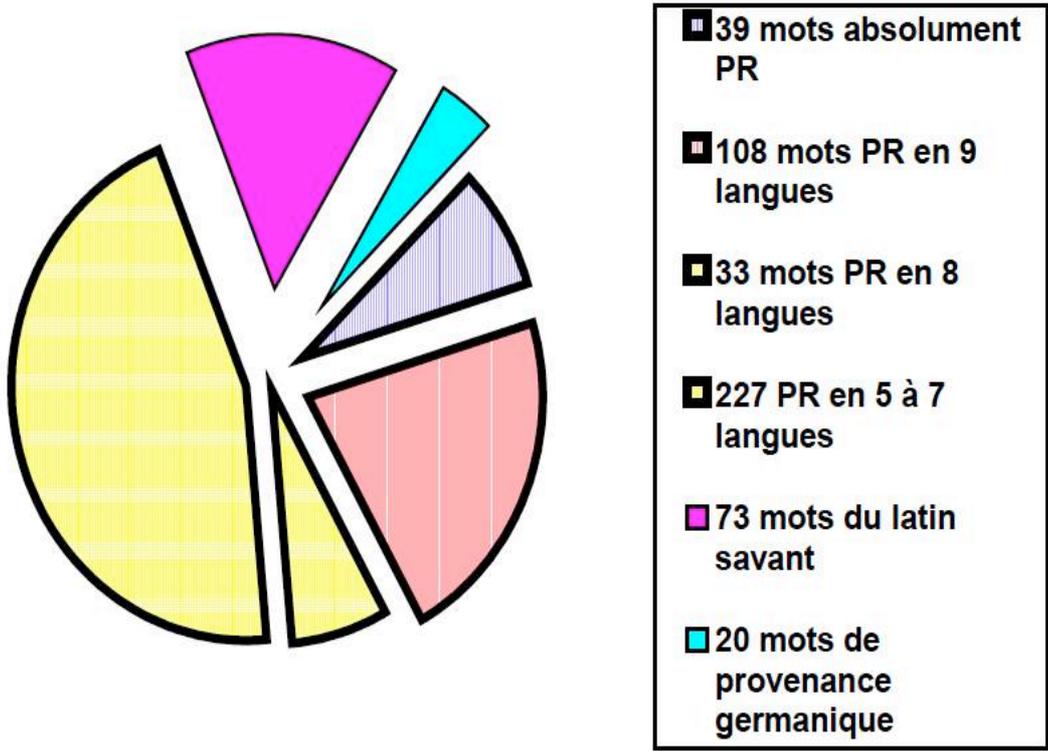
.....

## • LÉXICO PANROMÂNICO

Meissner F.J., professor de didática das línguas românicas da Universidade de Frankfurt, foi um dos pioneiros na área da intercompreensão (IC) e publicou em 2004 um manual de intercompreensão chamado *EuroComRom*. Nesse livro, ele apresenta uma lista de vocabulário que pertence a muitas línguas românicas. Ele identifica um núcleo de 147 palavras do vocabulário de base da maioria das línguas românicas (39 termos que se encontram em todas as línguas românicas, 108 em pelo menos 9 línguas latinas). Em seguida a lista vai se reduzindo em relação ao número de línguas que apresentam esse vocabulário: 33 palavras que existem em 8 línguas românicas, 227 termos presentes no vocabulário de base de 5 até 7 línguas, 73 vocábulos originários do latim aulico e 20 palavras de origem germânica que se encontram no léxico de muitas línguas românicas.

**Observe o gráfico de distribuição do léxico panromânico, segundo as 6 categorias identificadas por Meissner<sup>45</sup> e leia a lista das 39 palavras, o núcleo base do vocabulário panromânico. Preste atenção à origem latina e confronte com as evoluções nos diferentes idiomas.**

<sup>45</sup> F.-J. Et C. Meissner, H.G. Klein & T.D. Stegmann: EuroComRom, pag.144-145



Qual é a particularidade dos verbos em romeno?.....

.....

.....

LAT.	FR.	ESP.	PG.	CAT.	IT.	ROUM.
AQUA	eau	agua	água	aigua	acqua	apă
ARCUS	arc	arco	arco	arc	arco	arc
AURIC[u]LA	oreille	oreja	orelha	orella	orecchio	ureche
BONUS	bon	bueno	bom	bo[n]	buono	bun
CAMPUS	champ	campo	campo	camp	campo	câmp
CANTARE	chanter	cantar	cantar	cantar	cantare	a cânta
CAPU[t]	chef	cabo	cabo	cap	capo	cap
CORNU	corne	cuerno	cornu	corn	cornu	corn

LAT.	FR.	ESP.	PG.	CAT.	IT.	ROUM.
DENTE[m]	dent	diente	dente	dent	dente	dinte
DORMIRE	dormir	dormir	dormir	dormir	dormire	a dormi
DULCIS	doux / douce	dulce	doce	dolç	dolce	dulce
ESSE[re]	être	ser	ser	ésser	essere	este (a fi)
FACERE	faire	hacer	fazer	fer	fa[ce]re	a face
FERRU[m]	fer	hierro	ferro	ferro	ferro	fier
FLORE[m]	fleur	flor	flor	flor	fiore	floare
FUGIRE	fuir	huir	fugir	fugir	fuggire	a fugi
HABERE	avoir	haber	haver	haver	avere	a avea
HERBA	herbe	hierba	erva	herba	erba	iarbă
HOMO	homme, on	hombre	homem	home	uomo	om
INTRARE	entrer	entrar	entrar	entrar	entrare	a intra
LAC[te]	lait	leche	leite	llet	latte	lapte
LINGUA	langue	lengua	língua	llengua	lingua	limbă
MANUS	main	mano	mão	mà	mano	mână
MORIRE	mourir	morir	morrer	morir	morire	a muri
NODUS	nœud	nudo	nó	nus	nodo	nod
OC[u]LUS	œil	ojo	olho	ull	occhio	ochi
PALMA	paume/ palme	palma	palma	palma	palma	palnă
PISCE[m]	poisson	pez/pescado	peixe	peix	pesce	pește
RIDERE	rire	reír	rir	riure	ridere	a râde
RUMPERE	rompre	romper	romper	rompre	rompere	a rupe
SANGUE[m]	sang	sangre	sangue	sang	sangue	sânge
SICCUS	sec	seco	seco	sec	secco	sec
SONARE	sonner	sonar	soar	sonar	suonare	a suna
STARE	être	estar	estar	estar	stare	a sta*
TEMPUS	temps	tiempo	tempo	temps	tempo	timp
TERRA	terre	tierra	terra	terra	terra	țară
VENIRE	venir	venir	vir	venir	venire	a veni
VENTUS	vent	viento	vento	vent	vento	vânt
VINUM	vin	vino	vinho	vi	vino	vin

- **TRABALHANDO COM UMA NOTÍCIA**



Assista às seguintes notícias nas diferentes línguas-alvos, tente entender o significado global com a ajuda das imagens e com a identificação das palavras chaves.



**14:**

**Cozinhando**



## • LENDO EM ROMENO: uma receita

Leia a seguinte receita e responda às perguntas.

P..... CU ȘUNCĂ, CIUPERCI ȘI ARDEI

..... este adorată de toată lumea. O ..... bună este un mod deosebit de a vă întâmpina familia și prietenii veniți la masă. Astăzi vom prepara o ..... de casă, cu ingredientele preferate. Important este aluatul, în funcție de grosimea acestuia veți obține o ..... subțire și crocantă sau pufoasă, după cum vă place.

Ingrediente pentru aluat:

- 200 ml apă ușor caldă (sau 250 ml, dacă aveți tavă mare)
- 400 gr făină albă (sau 500 gr, dacă ați pus mai multă apă)
- o linguriță rasă de sare
- o jumătate de linguriță de zahăr
- 2 linguri de ulei de măsline extravirgin
- un pliculeț de drojdie uscată

Ingrediente pentru sos:

- roșii pasate (suc gros de roșii)
- o linguriță de ulei de măsline
- oregano uscat

Ingrediente pentru topping:

- șuncă feliată
- ardei gras
- ciuperci
- cașcaval
- mozzarella proaspătă

Puneți apă în lighean, adăugați sarea, zahărul și drojdia. Amestecați cu o lingură până se dizolvă toate. Adăugați uleiul. Turnați apoi făina treptat, amestecând cu mâna, până când obțineți un aluat moale, elastic și nelipicios de mână sau de pereții ligheanului.

[...]

1) Essa é a receita de que prato?

2) Qual é o sentido geral do primeiro parágrafo?

- 3) O que quer dizer “aluat”, “sos”?
- 4) O que quer dizer “linguriță”?
- 5) Como se diz “tomate”, “azeite” e “agua”?
- 6) Identifique as palavras com os artigos.
- 7) Identifique os verbos no último parágrafo: em que pessoa estão?

• **OUVINDO O ROMENO: a história de uma receita**

Ouçã a seguinte história em romeno e responda às perguntas.



[http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires\\_romans/Modules/Module3/index.htm](http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/Modules/Module3/index.htm)

Primeira escuta:

1) O que a menina pergunta para Giuseppe?

2) De onde é Giuseppe?

**Segunda escuta:**

- 1) Como se diz “sim” em romeno?
  
- 2) Os tomates sempre existiram na Europa?
  
- 3) Quando e onde nasceu a primeira pizzeria?
  
- 4) Como e porquê nasceu a Pizza Margherita? Por que se chama assim?

Depois desse exercício, você pode voltar no primeiro exercício de leitura da receita, para verificar se as suas respostas são corretas.

- **A GASTRONOMIA DOS PAÍSES ROMÂNICOS**

Descubra mais sobre a cultura gastronômica das países românicos! Leia atentamente esses slides preparando-se para um jogo.

A gastronomia dos países românicos



El rico mestizaje de herencia mediterránea

Profesores : Xavi Márquez e Sara Valente  
Bajo la dirección de : Karine Marielly  
Universidade Federal do Paraná



## La cuisine française



- La cuisine française est considérée comme une des plus importantes au monde
- Elle est caractérisée par la diversité des régions françaises
- La cuisine française influence pratiquement toutes les cuisines occidentales du monde
- Elle est inscrite sur la liste de patrimoine culturel immatériel de l'humanité de l'UNESCO depuis 2010

2

## Les principaux produits de la gastronomie française



- Les vins : héritage grecque. Vins de grande réputation et qualité : 459 appellations d'origine contrôlée
- Charcuterie, pâtés et foie gras
- Le pays au monde avec plus de variété de fromages
  - Combien?
  - Presque 400!



3



4



## Les plats français les plus connus

- Plats savoyards



- Quiche Lorraine



- Cassoulet



- Et pour le végétariens? Ratatouille





## La cucina italiana



- **Abbondante:** un pasto completo è formato in genere da 3 portate (primo e secondo piatto, frutta/dolce)
- **Semplice:** molti piatti hanno da 4 a 10 ingredienti
- **Tradizionale:** rappresenta per molti italiani un simboli importante della propria identità culturale perché legata a tradizioni famigliari, regionali secolari

6



## La cucina italiana II

- **Influenze etrusche, greche, romane, bizantine, ebraiche e arabe**
- **Rivoluzione con la scoperta del Nuovo Mondo** che introduce molti degli ingredienti base della cucina italiana odierna: pomodoro, peperone, caffè
- **Oggi una delle piú offerte dai ristoranti del mondo: piú di 60.000 nel mondo**

7

## Le specialità

- Pane, pizza e focaccia
- Pasta: 129 tipi diversi!
- Gelato



8

## Alcuni piatti tipici regionali

- Piemonte : la bagna càuda
- Toscana: la ribollita
- Lazio: carciofi alla romana
- Abruzzo: gli arrosticini
- Campania: la pastiera napoletana
- Sicilia: i cannoli



9



## La cuina dels països catalans

### ■ Cuines de tres regions :

- Catalunya
- País Valencià
- Illes balears



- ### ■ Es tracta d'una cuina plenament mediterrània amb influències de tota la zona

10



## Els principals ingredients de la cuina dels països catalans



- ### ■ La majoria dels plats catalans comencem per el sofregit : oli d'oliva, ceba, tomàquet, pebrot, all i herbes aromàtiques

- ### ■ Gran varietat de verdures on el tomàquet és la més utilitzada



- ### ■ Llegums



11

## Els plats principals

- La paella valenciana : plat exportat a tot el món, la paella és també un plat molt important de la gastronomia espanyola

- Carn
- Mixta : carn i peix
- Vegetariana



- Pa amb tomàquet : essencial en tots els menjars catalans. Pot servir-se amb pernil o formatge



12

## Els plats principals II

- La coca : present a tota la Mediterrània : a Itàlia com a pizza, a Grècia i a Turquia com *pide*



- La calçotada

- Esdeveniment social
- A la primavera : quan es recol·lecten els calçots
- Es menja amb la salsa romesco



13

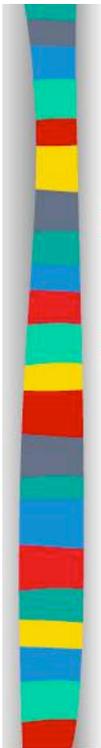


## La cocina hispana

- La cocina hispana es sin duda una de las más variadas gracias a la extensión de la lengua española
- Estilos diferentes bien marcados originarios de la cocina mediterránea pero con influencias de todo el mundo
- Foco sobre
  - España
  - México
  - Perú
  - Argentina



14



## La cocina española : una gastronomía rica y diversa

- Esencia mediterránea con influencias orientales
- El cerdo ibérico : los embutidos con más reconocimiento internacional y excelencia
  - Reconocidos vinos
  - La huerta de Europa



15

## La cocina española : parte esencial del día a día de los españoles

- El tapeo : un patrimonio cultural y una filosofía de vida



- Sur => verduras que crecen bajo un intenso sol
- Norte => delicias de mar y cocina vanguardista



16

## La cocina mexicana : la más exportada



- Nombrada patrimonio de la humanidad
- Influenciada por otras cocinas como: española, africana, del Oriente Medio, asiática.

### ■ Principales platos :

- Burrito y fajitas
- Guacamole
- Tacos



17

## La cocina peruana : una fusión entre América, Europa, África y Asia



- Fusión de cocinas => antiguo Perú, española-morisca, África subsahariana y asiática

### ■ Platos principales

- Cebiche : pescado en trozos, jugo de limón, cebolla roja, ají y sal al gusto



- Chifa : fusión entre la comida peruana y aquella de los inmigrantes chinos



## La cocina argentina : carnes y grandes influencias italianas



- Diferencia del resto hispanoamericano por sus grandes aportes europeos

- El asado : carnes de primera calidad

- Empanadas



- La influencia italiana : pizzas y pastas



- Dulces de alta calidad

19

## • ADIVINHE, QUAL É O PRATO?

Depois de ter lido a lista com vários ingredientes em português, castelhano, catalão, francês e italiano (no fim da unidade), identifique de que prato estamos falando, lendo só a lista de ingredientes, que será em uma outra língua referente à receita.

*EXEMPLO: farine, pommes de terre, œufs, sal, tomate et basilique => GNOCCHI.*

### ■ 1) Ingredients:

- Farina
- Ous
- Llet
- Sal
- Mantega
- Sucre

Língua dos  
ingredientes:

Prato:

### ■ 2) Ingredienti:

- Fagioli neri
- Orecchia di maiale
- Coda di maiale
- Piede di maiale
- Costina di maiale
- Cipolla
- Arancia

Língua dos  
ingredientes:

Prato:

### ■ 3) Ingredientes:

- Harina
- Agua
- Aceite
- Sal
- Tomate
- Mozzarella
- Orégano

Língua dos  
ingredientes:

Prato:

■ 4) Ingrédients:

- Riz
- Oignon
- Poivron
  
- Crevettes
- Calamars
- Safran

Língua dos  
ingredientes:

Prato:

■ 5) Ingredients:

- Carn
- All
- Pebrot
- Xile
- Formatge
- Farina de blat
- Aigua

Língua dos  
ingredientes:

Prato:





# INTERCOMPREENSÃO: PONTE ENTRE AS LÍNGUAS ROMÂNICAS



## LIVRO DO PROFESSOR

De Sara Valente

Sob a coord. de Karine Marielly Rocha da Cunha





**2:**

**Léxico panromânico, a  
dinamicidade das  
correspondências  
lexicais**



## • ATIVIDADE DE DESCOBERTA:

### Títulos de filmes

45 minutos

#### OBJETIVOS

- Familiarização com a compreensão escrita nas 4 línguas românicas alvos, em particular do espanhol, língua em que estão escritas algumas instruções
- Identificação do vocabulário transparente
- Identificação dos artigos e das contrações da preposição *de* + artigos definidos
- Sensibilização à dinamicidade das correspondências lexicais
- Formulação de hipóteses sobre os artigos, as formas do plural e da apostrofação

#### DESENVOLVIMENTO

- Leitura individual das listas de títulos de filmes
- Se for possível a leitura em voz alta da lista de filmes em cada língua por parte de um nativo ou de alguém que se sinta à vontade com a língua-alvo
- Pode ser interessante testar as primeiras impressões com perguntas do tipo: vocês acham que as línguas românicas são similares? Mais na escrita ou na fala?
- Sublinhar todas as palavras transparentes que representam uma coincidência exata (ou quase) como amor, pianista, rosa etc.
- Ler e orientar a compreensão da primeira instrução em espanhol e preencher a primeira tabela com os termos quase perfeitamente coincidentes
- Ler e comentar a segunda instrução em espanhol onde se evidencia o fato de que as correspondências lexicais não são sempre exatas, às vezes se produzem só com algumas línguas ou às vezes não possuem coincidência com nenhuma outra língua
- A segunda tabela deve ser preenchida com exemplos de termos desse segundo tipo

#### Respostas

Tabela 1, das correspondências “quase perfeitas” ou evidentes

Português	Espanhol	Catalão	Italiano	Francês
-----------	----------	---------	----------	---------

amor	amor	amor	amore	amour
pianista	pianista	pianista	pianista	pianiste
rosa	rosa	rosa	rosa	rose
guerra	guerra	guerra	guerra	guerre
salário	salario	salari	salario	salaire
fantasia <sup>46</sup>	fantasía	fantasia	fantasia	fantaisie
escuro	oscuro	obscur	oscuro	obscur
deus	dios	déu	dio	dieu

Tabela 2, das correspondências “imperfeitas” ou não são sempre evidentes

Português	Espanhol	Catalão	Italiano	Francês
mulher	mujer	dona	moglie	femme
dia	dia	dia	giornata	journée
punhado	puñado	grapats	pugno	poignée
medo	miedo	por	paura	peur
noite	noche	nit	notte	nuit
mãe	madre	mare	madre	mère
fantasma	fantasma	fantasma	fantasma	fantôme

O preenchimento das suas tabelas, mais particularmente da segunda tabela, evidenciará que as correspondências lexicais não são fixas, porém fluidas e dinâmicas (ver as cores)! É como se as línguas formassem relações de “amizade”, de alianças volúveis que se criam e se desfazem facilmente. Por exemplo o espanhol às vezes é “amigo” do português (dia, dia; medo, miedo) e às vezes do italiano (madre, madre). O catalão às vezes é mais “amigo” do espanhol e português (como no caso de “dia”), outras vezes prefere o italiano e/ou o francês (por, paura, peur; nit, nuit). É uma metáfora simpática para compreender que existem “blocos” de línguas, mas não são rígidos, não é uma regra que, por exemplo, o bloco ibérico esteja sempre junto. Como explica muito bem o manual EuRom5 “Le continuum géographique n’est pas toujours respecté et chaque langue peut faire des choix particuliers, se trouvant ainsi isolée des autres.”<sup>47</sup> Às vezes uma língua pega uma raiz diferente para indicar a mesma coisa, é exemplar o caso de “grapats” em catalão.

- Retornar com os alunos à página com a lista de filmes. Sublinhar os artigos definidos e indefinidos. Orientar os alunos a fim de que achem todas as formas de artigos, assim como as duas formas de artigo masculino plural em italiano, o apóstrofo para o artigo masculino singular em catalão, francês e italiano. Essas observações servirão para bem preencher a tabela e responder às perguntas.
- Preencher então a tabela dos artigos, depois de ter entendido as instruções em espanhol

<sup>46</sup> Entendemos “fantasia” aqui com a acepção de “imaginação”, de acordo com o título do filme.

<sup>47</sup> Tradução aproximativa: “O *continuum* geográfico não é sempre respeitado e cada língua pode fazer escolhas especiais, mostrando-se assim isoladas das outras”.

## Respostas

Português	Espanhol	Catalão	Italiano	Francês
o	el	el, l'	il, l'	le, l'
a	la	la	la	la, l'
os	los	els	gli, i	les
as	las	les	le	les
um	un	un	un	un
uma	una	una	una	une

- Compreensão das instruções em espanhol para responder às perguntas

## Respostas

- 1) os artigos definidos em português são mais contraídos porque perderam o *-l* que aparece nas outras línguas.
- 2) porque o nome que segue começa por vogal ou *h* muda: *l'homme* (fr.) *l'uomo* (it.), *l'home* (cat.).

Atenção: em todas as listas há um exemplo de artigo masculino singular com apóstrofo, entretanto na lista francesa há também um exemplo de feminino singular, sempre com apóstrofo: *l'Odyssée*. Esse exemplo pode servir de modelo para fazer a hipótese de que também em italiano e em catalão o uso do apóstrofo esteja presente com os substantivos femininos iniciados por vogal ou *h* muda (hipótese certa para o italiano, não totalmente para o catalão).

- 3) o italiano apresenta uma **marca vocálica do plural**, quer dizer que não adiciona *-s*, como fazem as outras línguas até aqui vistas (o romeno se comporta como o italiano), mas marca o plural com uma vogal.

Na lista de filmes estão presentes 4 ocorrências de plural masculino marcado com *-i* (*spietat-i*, *miserabil-i*, *stellar-i*, *dollar-i*).

Existem só 2 ocorrências de plural feminino marcado por *-e* (*or-e*, *guerr-e*) que podem se confundir com alguns substantivos femininos singulares presentes na lista (*notte*, *estate*, *madre*). Para que a marca do plural feminino em italiano fique mais evidenciada, é bom integrar com outros exemplos:

Masculino plural	Feminino plural
Ragazz-i	Ragazz-e
Amic-i	Amich-e
Cugin-i	Cugin-e
Bambin-i	Bambin-e

4)As duas formas de artigo definido masculino plural, presentes na lista, são: “gli” (*gli spietati*) e “i” (*i miserabili*).

A resposta que dá conta da regra correta seria:

- “gli” se usa com as palavras que começam por:
  - grupos consonânticos: s+ consoante, p+s, z (<t+z)  
Ex. *Gli sciatori, gli studenti, gli psicologi, gli zaini*
  - vogal. Ex: *gli amici, gli alberi*
- “i” se usa em todos os outros casos, ou seja, com as palavras que começam por consoante simples. Ex. *I libri*

Provavelmente os alunos não fornecerão uma resposta tão completa com somente as duas ocorrências da lista, mas podem formular hipóteses sobre o fato de que “gli” se usa com palavras que começam por grupos consonânticos (*gli spietati*). Se alguém da turma conhecer o italiano pode ajudar os outros alunos, caso contrário o professor vai citar outros exemplos para testar as hipóteses originárias.

- Voltar a ler os títulos de filmes para evidenciar todas as contrações da preposição *de* + artigo definido
- Depois de ler e entender as instruções em espanhol, preencher as tabelas das contrações da preposição *de* + artigo definido
- Convém levar em conta que na lista de filmes não ocorrem todas as combinações possíveis em todas as línguas, entretanto tendo algumas combinações de base e conhecendo os artigos definidos, é possível formular hipóteses sobre as combinações não presentes (na tabela da correção essas combinações estão identificadas por [ ])
- Responder às duas perguntas, uma relativa às contrações, outra em geral sobre a observação da forma escrita do espanhol

## Respostas

Português	Italiano
Do (de + o)	Del (de+ il)
Da (de + a)	Della (de + la)
[Dos (de + os)]	[Degli (de + gli)] / [Dei (de + i)]
Das (de + as)	[Delle (de + le)]

Francês	Catalão
Du (de + le)	Del (de + el)
Des (de + les)	Dels (de + els)

De + la = de la\*

De + la = de la\*

De + les = de les\*

\*Estas formas não contraem

5)O número maior de formas contraídas está presente em português e italiano

- 6) A particularidade gráfica das formas interrogativas em espanhol é que as perguntas são graficamente indicadas com dois pontos de interrogação, um no início e um no fim da pergunta ¿ .... ?

## • LÉXICO PANROMÂNICO

15 minutos

### OBJETIVOS

- Conhecer os 7 filtros de Meissner em *EuroComRom*
- Conhecer o léxico panromânico
- Uma vez conhecidos os 7 filtros, saber aplicar as estratégias descritas nos mesmos

### DESENVOLVIMENTO

- Apresentar o professor Meissner e a teoria ilustrada em *EuroComRom*: cada língua românica nova pode ser lida e entendida pelo estudante graças aos 7 filtros que retêm, no fluir dessa língua desconhecida, alguns elementos conhecidos. Muitas vezes lendo um texto em uma língua desconhecida, podemos reconhecer um vocabulário internacional (filtro1, ex. as palavras *festival, input, garage etc.*), podemos reconhecer alguns termos transparentes na nossa língua materna ou em uma língua latina que já conhecemos (filtro2, ex. *aqua, dente, cantare etc.*).
- Segundo Meissner em muitos textos escritos em uma língua românica é possível aplicar os seguintes filtros:

FILTROS	EXEMPLOS
1) Léxico internacional	Festival, film ...
2) Léxico panromânico	Dormir, ser, ter, fazer ...
3) Correspondências fonéticas	<i>Chave</i> (pt.), <i>llave</i> (esp.), <i>clau</i> (cat.), <i>clé</i> (fr.), <i>chiave</i> (it.)
4) Grafias e pronúncias	A grafia francesa /ou/ se pronuncia [u], exatamente como a grafia /u/ das outras línguas se pronuncia [u]; A grafia do português, espanhol, francês e catalão que dá o som [ke] é /que/, quando em italiano o mesmo som se escreve /che/
5) As estruturas sintáticas	Gerúndio, a estrutura da frase SVO...
6) Os elementos morfossintáticos	Artigos, plurais, gêneros...

7) Prefixos e sufixos	-ção(pt.), -ción (esp.), -ció (cat.), -tion (fr.), -zione (it.)
-----------------------	---

- Ler o quadro sobre quem é Meissner e as 6 categorias de léxico panromânico que ele identificou, com comentário do gráfico
- Ler rapidamente todos juntos os 39 termos do núcleo base do léxico panromânico ou fazer uma atividade de tipo quebra-cabeça, dependendo da idade dos alunos
- Acolher eventuais comentários da parte dos alunos sobre as evoluções da língua desde a forma latina. Exemplo: o “f” inicial latino que se transforma em “h” em espanhol. Não solicitar os comentários se não surgirem espontaneamente, porque esse é um assunto que será tratado na aula seguinte
- Responder à pergunta sobre a particularidade dos verbos romenos: o infinitivo é precedido por um “a”
- Se você quiser entregar aos alunos toda a lista do vocabulário panromânico que Meissner publicou em *EuroComRom*, é possível encontrar o material no seguinte link: <https://www.facebook.com/notes/intercompreens%C3%A3o-na-ufpr/lexique-pan-roman/920596244620642>

## • TRABALHANDO COM UMA NOTÍCIA

25 minutos

### OBJETIVOS

- Familiarização com a compreensão oral de notícias atuais, possivelmente de um contexto familiar ao público, nas 4 línguas alvo
- Identificação de algumas palavras chaves para entender globalmente a notícia
- Inferências graças ao contexto conhecido da notícia e às imagens

### DESENVOLVIMENTO

- Procurar 4 notícias nas 4 línguas-alvos sobre o mesmo assunto, possivelmente atual e familiar ao público. No nosso caso, como trabalhamos no Brasil na época das campanhas eleitorais, antes das eleições presidenciais de 2014, a notícia da morte do candidato Eduardo Campos era de interesse comum.
- As notícias não devem ser muito longas, no máximo 1 minuto e meio

- Uma fonte para achar notícias em português, italiano, francês e espanhol é o site de Euronews: [it.euronews.com](http://it.euronews.com), [pt.euronews.com](http://pt.euronews.com), [es.euronews.com](http://es.euronews.com) e [fr.euronews.com](http://fr.euronews.com)
- Para trabalhar notícias em catalão, procurar na televisão catalã TV3: [www.ccma.cat/tv3](http://www.ccma.cat/tv3)
- Projetar a notícia com a imagem e o áudio
- É aconselhável começar com a língua românica percebida como mais próxima da língua veicular usada em sala. Por exemplo, com um público brasileiro, provavelmente o espanhol é a língua mais aconselhável
- Ouvir cada notícia 3 vezes :
  - 1º: compreensão global
  - 2º: compreensão mais detalhada, com formulação de hipóteses em relação às palavras chaves => antes de ouvir a segunda vez, pedir para os alunos anotarem as palavras chaves para entender a notícia ou, ao contrário, palavras opacas que colocam obstáculo na compreensão da notícia  
Compartilhar as hipóteses da turma
  - 3º: verificação das hipóteses
- O nosso material, as notícias sobre a morte de Eduardo Campos, encontra-se no seguinte link:  
[https://www.facebook.com/editnote.php?draft&note\\_id=1030624510284481&id=911694482177485](https://www.facebook.com/editnote.php?draft&note_id=1030624510284481&id=911694482177485)
- Se optar por um trabalho em grupo, é aconselhável formar os grupos. Poderia ser simpático se cada grupo criasse um nome para si.

## • TAREFA

Na continuidade da exibição da notícia apresentada em sala, sugerimos como tarefa a leitura de outras notícias atuais nas várias línguas, possivelmente de política internacional. Se optar por um trabalho em grupo, cada grupo trabalhará com a mesma língua e a mesma notícia. O objetivo é que os alunos, depois de terem lido uma ou várias notícias em uma ou mais línguas, possam escrever um comentário linguístico sobre alguns aspetos que chamaram a atenção deles. Por exemplo que a grafia /nh/ em português, corresponde a /ñ/ em espanhol, /gn/ em italiano, /ny/ em catalão etc. A ideia é anotar observações linguísticas. Não precisa ser um comentário muito estruturado. É aconselhável o uso da plataforma comum para que todos possam ter acesso aos comentários. As notícias podem ser depositadas na plataforma ou impressas.

**14:**

**Cozinhando**



## • LENDO EM ROMENO: uma receita

25 minutos

### OBJETIVOS

- Treinamento da compreensão escrita do romeno
- Descoberta do vocabulário culinário da receita da pizza
- Prática das estratégias aprendidas na aula anterior para a identificação dos artigos em romeno; formulação de hipóteses sobre terminações verbais em romeno
- Consciência de que as vivências contam na interpretação desse gênero textual

### DESENVOLVIMENTO

- Deixar os alunos lerem a receita, que só é o início da receita inteira, tirada do site <http://www.mondocucina.ro/content/Pizza-cu-sunca,-ciuper-ci-ardei.aspx>
- Se possível, alguém fluente em romeno lê em voz alta
- Trabalho em duplas de respostas às perguntas
- Compartilhar as respostas

### Respostas

- 1) *Essa receita é a receita de pizza*
- 2) *Fala sobre o fato da pizza ser boa e adorada por todos, é uma boa ocasião para ir à mesa (masa) (=>comer) junto com a família. A pizza da receita apresentada no texto é uma pizza feita em casa, com os ingredientes favoritos. Há uma coisa que é muito importante para que a pizza seja crocante, como você gosta.*  
Trata-se de uma reformulação propositalmente aproximativa, que deixa as palavras “pass-partout” como “coisa” em lugar de “aluatul” que descobriremos na próxima pergunta que provavelmente quer dizer massa.
- 3) *“Aluat” é massa; “Sos” é molho.*  
“Aluat” aparece já no primeiro parágrafo, provavelmente na sua forma nominativa com o artigo definido.  
Para as duas palavras os alunos vão poder responder, lendo e fazendo hipóteses sobre os ingredientes e apoiando-se na própria experiência de vida na qual todos sabem mais ou menos quais são as etapas da receita da pizza.
- 4) *“linguriță” é “colherzinha”.*  
Os alunos podem entendê-lo porque o termo se repete várias vezes, depois de uma quantidade (“o” artigo feminino indefinido “uma” ou

“2”) e seguido pela preposição “de” + um substantivo. Além disso, no texto aparece uma vez em uma forma um pouco diferente “2 *linguri* de ulei”. Essa forma pode ajudar os alunos a entenderem que “*linguriță*” deve ser uma forma diminutiva de “*linguri*”. A experiência dos alunos na leitura de receitas vai ajudá-los na interpretação e nas hipóteses de que provavelmente quer dizer “colher” => “colherzinha”.

- 5) *“Tomate” se diz “roșii”* (não é transparente, porém aparece como primeiro ingrediente do molho), *“azeite” é “uleiul”* (na sua forma nominativa com o artigo definido), *mas aparece também “ulei”* (provavelmente na sua forma genitiva). Claramente são aceitas as duas repostas, mesmo sem a indicação do caso. *“Agua” corresponde ao romeno “apa”* (os alunos já viram esse termo na lista do léxico panromânico e é um outro exemplo do fenômeno fonético explicado na aula anterior de transformação de uma consoante velar em uma labial).
- 6) *“aluat-ul” no primeiro parágrafo. “sare-a”, zahar-ul” e provavelmente “droijdi-a” na primeira fila do última parágrafo* (de fato esse último termo aparece também com a terminação “e” na lista dos ingredientes da massa). *“ulei-ul” na segunda linha do último parágrafo. Provavelmente até aqui estão todos no nominativo com o artigo definido feminino “a”, masculino “ul”. O último termo “lingheanu-lui” provavelmente está em outro caso.*
- 7) *Puneți, adaugați (x2), amestecați, turnați, obtineți. Provavelmente estão todos na segunda pessoa plural.*

Os alunos podem responder graças aos conhecimentos no âmbito de receitas (normalmente escritas no infinitivo ou no imperativo) e também graças aos conhecimentos do italiano: a terminação de segunda pessoa plural italiana *-ate, -ete* é bastante similar a *-ați, -eți*.

## • OUVINDO O ROMENO: a história de uma receita

25 minutos

### OBJETIVOS

- Treinamento da compreensão oral do romeno
- Descoberta da história da pizza Margherita
- Fortalecimento do vocabulário culinário da receita da pizza, eventualmente os advérbios interrogativos e as cores nas línguas-alvos
- Eventualmente a identificação de algumas características fonéticas das línguas-alvos graças à repetição do mesmo documento sonoro em diferentes línguas

## DESENVOLVIMENTO

- No site de *Itinéraires Romans*, você encontrará vários módulos. Nós aconselhamos a fazer o terceiro que conta a história da pizza Margherita. Para continuar a praticar o romeno, aconselhamos a escolha dessa língua.  
[http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itinéraires\\_romans/Modules/Module3/index.htm](http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itinéraires_romans/Modules/Module3/index.htm)
- Ouvir a primeira parte da história da pizza Margherita em romeno (com legendas em romeno).
- Se você quiser, no meio da história, há a possibilidade de fazer um exercício de preenchimento de uma tabela com todos os advérbios interrogativos nas línguas-alvos. Nós aconselhamos a deixá-lo como tarefa e continuar a ouvir a história, clicando no ícone do livro aberto.
- Depois de ouvir a história inteira uma vez, responder às primeiras perguntas.
- Ouvir a história inteira uma segunda vez e responder à segunda série de perguntas.

### Respostas

- 1) Foi você quem inventou a pizza? Quem a inventou?
  - 2) Giuseppe vem da Itália (*din Itália, sunt napolitan*).
    - 1) “Da”.
    - 2) Não, os tomates foram importados na Europa pelos descobridores do Novo Mundo.
  - 3) A primeira pizzaria foi aberta em 1830 em Nápoles, o nome dela era “Port’Alba”. Antes disso as pizzas eram vendidas na rua.
  - 4) Nasceu porque os soberanos da Itália da época (1889), Umberto I e Margherita, tinham ouvido falar da pizza pelos artistas, escritores que vinham diverti-los no palácio. Não podendo ir pessoalmente até Nápoles, chamaram o melhor pizzaiolo da época para que cozinhasse algumas pizzas para eles. Ele foi e, entre outras, cozinhou uma pizza com tomate, mozzarella e manjeriço e a chamou *pizza Margherita* em homenagem à rainha. Naturalmente essa foi a pizza que os reis mais apreciaram.
- Nós aconselhamos, se houver tempo e se os alunos estiverem interessados, a fazer os exercícios 2 e 4 que são pospostos depois da escuta da história: são exercícios sobre os ingredientes da pizza, no primeiro só em romeno, no segundo também nas outras línguas. Isso poderia ser útil para confirmar as hipóteses dos alunos na leitura da receita da pizza (primeira atividade da unidade).
  - Se o sentido ficar muito opaco e se houver tempo, é possível ouvir a mesma história em uma língua mais transparente.

## • A GASTRONOMIA DOS PAÍSES ROMÂNICOS

40 minutos

### OBJETIVOS

- Foco cultural: descoberta das características principais da cultura culinária francesa, italiana, catalã e do mundo hispânico

### DESENVOLVIMENTO

- Projetar as imagens que se encontram neste link (<https://www.facebook.com/notes/intercompreens%C3%A3o-na-ufpr/a-gastronomia-dos-paises-romanticos/1063327217014210>) ou comentá-las, pois também estão no livro do aluno
- Comentar as imagens
- **Slide 3** : L'**appellation d'origine contrôlée** (AOC) est un label officiel français, tunisien, marocain, belge, luxembourgeois ou suisse de protection d'un produit lié à son origine géographique et à certaines caractéristiques de fabrication. Il garantit l'origine de produits alimentaires traditionnels, issus d'un terroir et d'un savoir-faire particulier. En suisse le terme AOC a été remplacé par AOP (appellation d'origine protégée) en 2013. ([http://fr.wikipedia.org/wiki/Appellation\\_d%27origine\\_contr%C3%B4l%C3%A9e](http://fr.wikipedia.org/wiki/Appellation_d%27origine_contr%C3%B4l%C3%A9e)).
- **Slide 5**: “**plats savoyards**” são os da região montanhosa da “**Savoie**”, caracterizados pela grande abundância de queijos e calorias, por exemplo “la fondue” ou “la tartiflette”; Le “**cassoulet**” (de l'occitancaçolet) est une spécialité régionale du Languedoc, à base de haricots secs généralement blancs et de viande. À son origine, il était à base de fèves. Le cassoulet tient son nom de la cassole en terre cuite. La légende, rapportée par Prosper Montagné<sup>1</sup>, place l'origine du cassoulet dans la ville de Castelnaudary, durant la guerre de Cent Ans (1337-1453). Durant le siège de Castelnaudary par les Anglais, les assiégés affamés auraient réuni tous les vivres disponibles (haricots secs et viandes) pour confectionner un gigantesque ragoût ou *estofat* pour revigorer les combattants. Ceux-ci purent alors chasser les Anglais et libérer la ville. Il s'agit d'une légende qui conforte le sentiment nationaliste et fait du cassoulet un défenseur des valeurs françaises (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Cassoulet>).

- **Slide 9: la bagna càuda**, letteralmente *salsa calda* in italiano, è una tipica specialità gastronomica della cucina piemontese. Più che un piatto, è un rito conviviale che prevede la condivisione del cibo in forma collettiva da parte dei commensali, che lo attingono tutti insieme da un unico recipiente somministratore. Piatto tipicamente invernale, si compone di una salsa a base di aglio, panna e acciughe e verdure crude. L'effetto pericoloso di questo piatto è che l'alito continua a sapere di aglio per giorni. Per questo si consiglia di mangiarlo con tutti i famigliari. (Adattato da:[http://it.wikipedia.org/wiki/Bagna\\_c%C3%A0uda](http://it.wikipedia.org/wiki/Bagna_c%C3%A0uda)). **La ribollita** é un tipico piatto "povero" di origine contadina, composto da pane raffermo e verdure, che si prepara tradizionalmente in alcune zone della Toscana. Il suo nome deriva dal fatto che le contadine ne cucinavano sempre grandi quantità, quindi generalmente la zuppa veniva bollita più volte. (Adattato da: <http://it.wikipedia.org/wiki/Ribollita>). **I carciofi alla romana** sono un contorno tipico della gastronomia laziale ed in particolar modo della città di Roma. Il carciofo è sempre stato un ortaggio molto apprezzato ed utilizzato nella cucina della capitale italiana. Si tratta di carciofi cotti con un ripieno di aglio, prezzemolo, olio, menta e carote. (Adattato da: <http://ricette.giallozafferano.it/Carciofi-alla-romana.html>). **Gli arrosticini** sono spiedini di carne di pecora tipici della cucina abruzzese. **La pastiera napoletana** è un dolce napoletano tipico del periodo pasquale. È una torta di pasta frolla farcita con un impasto a base di ricotta, frutta candita, zucchero, uova e grano bollito nel latte. ([http://it.wikipedia.org/wiki/Pastiera\\_napoletana](http://it.wikipedia.org/wiki/Pastiera_napoletana)). **I cannoli** sono una delle specialità più conosciute della pasticceria siciliana, oggi conosciuti in tutto il mondo come un esempio di dolci italiani. Si compone di una cialda di pasta fritta ed un ripieno a base di ricotta di pecora. Il nome deriva dalle canne del fiume in cui la pasta veniva arrotolata fino a qualche decennio fa. (<http://it.wikipedia.org/wiki/Cannolo>)
- **Slide 13: la calçotada** és un àpat comunitari que ha esdevingut la manera més tradicional de menjar els calçots, amb fortes connotacions de festa i trobada. Les calçotades se solen fer des de finals de l'hivern fins al març o principis d'abril, segons la temporada. El primer plat del menú típic de calçotada són els calçots (normalment entre 10 i 20 per persona), servits en teules per mantenir-ne la temperatura, amb la salsa típica que els acompanya, la salvitxada o bé el romesco. Després se sol menjar carn a la brasa amb torrades, acompanyada de vi negre o cava. (<http://ca.wikipedia.org/wiki/Cal%C3%A7otada>)

## • ADIVINHE, QUAL É O PRATO?

10 minutos

### OBJETIVOS

- Aprofundamento lexical: o vocabulário culinário dos principais ingredientes das culturas culinárias alvo
- Identificação de um prato a partir dos ingredientes dados em uma outra língua românica
- Lúdico: brincar com as noções aprendidas

### DESENVOLVIMENTO

- Deixar os alunos lerem a lista dos ingredientes nas línguas-alvos
- Com toda a turma, ou eventualmente em equipes, eventualmente com um tempo preestabelecido para responder, ler a lista dos ingredientes nas várias línguas e adivinhar o prato.

✚ Respostas (se encontram também nos slides inseridos no *Facebook*)

- 1) Língua: catalão; prato: crêpes
- 2) Língua: italiano; prato: feijoada
- 3) Língua: espanhol; prato: pizza
- 4) Língua: francês; prato: paella
- 5) Língua: catalão; prato: burritos

## • TAREFA

Pode-se dar como tarefa a realização dos exercícios que não foram feitos em sala sobre a história da pizza Margherita. Os alunos podem fazer sozinhos em casa. Se quiserem, podem fazê-los também nas outras línguas. Mostrar para eles que é necessário só mudar a língua.

[http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires\\_romans/Modules/Module3/index.htm](http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/Modules/Module3/index.htm)