



mirradi

Mutualisation et innovation pour un Réseau
de l'Intercompréhension à Distance

PRESTATION 4.2.

DEUX REFERENTIELS DE COMPETENCES EN INTERCOMPREHENSION

Coordination: Maddalena De Carlo Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale (Italie)



Éducation et formation
tout au long de la vie

Avec le soutien du programme Éducation et Formation
tout au long de la Vie de l'Union européenne.

Copyright MIRIADI 2015 Centre de Recherche en Terminologie et Traduction, Université Lyon 2

Projet : MIRIADI LLP 531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2-KA2NW

www.miriadi.net

Le contenu de cette publication relève de la seule responsabilité des auteurs et ne peut aucunement être considéré comme reflétant le point de vue de l'Union européenne.

Auteurs: Maddalena De Carlo, Ana Isabel Andrade, Mathilde Anquetil, Encrani Carasco Perea, Fabrice Gilles, Raquel Hidalgo, Marie-Christine Jamet, Eric Martin, Filomena Martins, Ana Sofia Pinho, Yasmin Pishva, Silvia Vecchi.

Mise en page : Domenico Paglia, Maria Grazia Ruscito

Année : 2015

ISBN: 978-2-9533061-2-5
EAN :9782953306125



Table des matières

4	Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)
5	Guide à l'utilisation du <i>Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension</i> (REFIC)
13	I. Le sujet plurilingue et l'apprentissage
16	II. Les langues et les cultures
20	III. La compréhension de l'écrit
22	IV. La compréhension de l'oral et de l'audiovisuel
29	V. L'interaction plurilingue et interculturelle
69	Références bibliographiques (REFIC)
72	Un Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC)
75	I. Dimension éthique et politique
79	II. Dimension langagière et communicative
82	III. Dimension pédagogique et didactique
88	Références bibliographiques (REFDIC)



Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)¹

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



Guide² à l'utilisation du Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)

Maddalena De Carlo

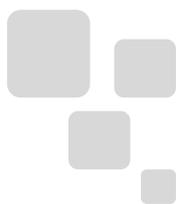
Le **Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)** se configure comme guide pour la programmation des formations et comme base pour l'évaluation des compétences acquises dans le cadre d'une approche plurilingue pour l'apprentissage des langues de type intercompréhensif, c'est-à-dire d'une approche qui privilégie les compétences réceptives afin de pouvoir lire, écouter ou interagir, chacun dans sa langue. Ce Référentiel est complété par le *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC) qui, pour sa part, propose des éléments de compétences didactiques permettant de construire un parcours de formation à la didactique de l'IC³.

Les deux documents s'adressent spécifiquement aux formateurs⁴ avec deux visées différentes. Les descripteurs du premier (REFIC) concernent les savoirs, les savoir faire, ainsi que les attitudes et les stratégies les plus efficaces qu'un formateur⁵ en

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

3 Pour ne pas alourdir le texte, nous alternerons l'abréviation IC et le terme « intercompréhension » in extenso.

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



intercompréhension souhaite développer auprès de son public en formation, et qu'il doit lui-même acquérir en préalable. Le second (REFDIC) décline les savoirs, les savoir faire, ainsi que les attitudes et les stratégies nécessaires à un formateur pour promouvoir dans sa pratique professionnelle une didactique de l'IC.

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

- définir des attitudes, des connaissances et des capacités en intercompréhension qui facilitent la communication plurilingue et interculturelle ;

- et par là, promouvoir l'insertion curriculaire de l'intercompréhension et sa diffusion comme pratique pédagogique et communicative.

Les deux ressources pédagogiques (REFIC et REFDIC) ont été conçues pour être consultées de façon simple et directe par les formateurs, nous avons donc fait correspondre à chaque descripteur des exemples concrets, des suggestions pratiques, des sources d'information facilement consultables. On ne trouvera ici ni l'exhaustivité, ni le caractère systématique d'autres documents, comme par exemple le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR) ou le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles* (CARAP), mais plutôt un guide pratique pour la programmation didactique.

5 Dans les Référentiels le terme « formateur » est utilisé pour indiquer l'enseignant et le formateur de formateurs (d'ailleurs les mêmes sujets couvrent souvent les deux fonctions), les descripteurs pouvant en effet s'adresser à tout type de public en formation.



De même, la classification des descripteurs peut s'avérer moins rigoureuse que celle des deux documents cités ci-dessus car nous avons préféré concrétiser certains savoir-être par des descripteurs de compétences de savoirs et de savoir-faire qui devraient, à notre avis, permettre à l'apprenant de s'engager dans un processus d'apprentissage en intercompréhension.

Une première lecture du *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* pourrait amener à penser que les compétences et les connaissances visées ne s'adaptent qu'à un public d'adultes ou de grands adolescents, en raison de l'effort de réflexion métalinguistique et métacognitive impliqué. Nous voudrions rappeler qu'il existe de nombreux projets dans le cadre des approches plurielles, et spécifiquement en intercompréhension, qui proposent des activités tout à fait réalisables avec les enfants. L'approche de type éveil aux langues⁶ par exemple, largement expérimentée dans plusieurs pays⁷ est conçue pour développer à leur niveau chez de très jeunes apprenants :

- « - des aptitudes d'observation et de raisonnement métalinguistique ;
- des savoir-faire utiles pour l'apprentissage des langues ;
- des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;
- des savoirs relatifs aux langues et à leur diversité » (Candelier et De Pietro, 2008 : 149).

6 Voir par exemple les sites des projets *Evlang*, *Ja-ling*, *Elodil*, ou les moyens d'enseignement suisses *EOLE*.

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



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

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

Pourquoi un référentiel de compétences en intercompréhension?

En 2006, la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe a élaboré un document¹⁰ pour rappeler les principales étapes dans l'évolution des politiques linguistiques et éducatives à l'intérieur de l'espace européen, au cours des 50 années précédentes. Le document soulignait le fait que dès la Convention Culturelle européenne de 1954 les signataires s'engageaient à promouvoir la diversité linguistique par l'apprentissage et

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

9 Consultable sur :

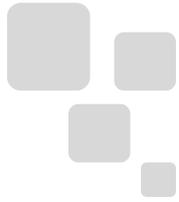
http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr

10 *L'éducation plurilingue en Europe. 50 ans de coopération internationale.*

Consultable:

sur

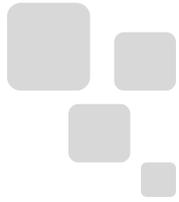
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plurilingual_Education_FR.pdf



l'enseignement de leurs langues respectives. A ce premier engagement, ont succédé 50 ans de politiques linguistiques du Conseil de l'Europe visant la promotion « du plurilinguisme, de la diversité linguistique, de la compréhension mutuelle, de la citoyenneté démocratique, de la cohésion sociale » (Conseil de l'Europe, 2006 : 4).

Une des étapes fondamentales dans ce processus est représentée sans aucun doute par le lancement officiel du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR) en 2001 à l'occasion de l'Année Européenne des Langues. La définition de compétence plurilingue qu'on y propose est devenue un point de repère pour tous les didacticiens qui œuvrent pour une éducation aux langues dans une perspective plurilingue et interculturelle. En particulier, la distinction entre multilinguisme et plurilinguisme a imposé un changement de paradigme dans l'enseignement des langues :

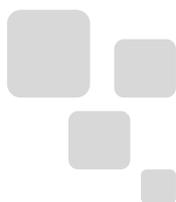
« On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, [...]. Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des



partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue a priori « inconnue », en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun » (CECR, 2001 : 11)¹¹. Ces propos du CECR, évoquent quelques-uns des principes de la perspective intercompréhensive et constituent donc une source prestigieuse en soutien de sa diffusion, bien que « restent encore à régler et à traduire en actes toutes les conséquences d'un tel retournement de paradigme » (*Id.*). Dans ce sens, le *Portfolio Européen des Langues (PEL)* a été conçu comme un outil pour permettre aux apprenants de réfléchir sur leurs répertoires linguistique et culturel acquis en contextes formels et informels et pour leur donner une plus grande visibilité. De même, « le *Cadre européen de référence* fournit non seulement un barème pour l'évaluation de la compétence générale dans une langue donnée mais aussi une analyse de l'utilisation de la langue et des compétences langagières qui facilitera, pour les praticiens, la définition des objectifs et la description des niveaux atteints dans toutes les habiletés possibles, en fonction des besoins variés, des caractéristiques et des ressources des apprenants » (*Id.*).

Cependant, en dépit des positions exposées dans le document, plusieurs spécialistes ont relevé l'absence de la notion de plurilinguisme dans les descripteurs (Delouis, 2008). Quelques années plus tard, en 2007, ce vide a été comblé par le *Cadre de*

¹¹ Consultable à l'adresse
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf



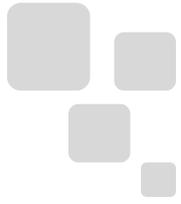
Référence pour les Approches Plurielles (CARAP) qui a élaboré des descripteurs spécifiques définissant les savoirs, savoir faire et savoir être nécessaires à une communication plurilingue.

Comment se situe donc notre réflexion à l'intérieur du panorama brièvement esquissé ? Notre effort a été de concevoir des descripteurs *ad hoc* pour l'acquisition de *compétences de communication en intercompréhension* à partir du patrimoine de ce qui a été produit dans le domaine de la didactique des langues et du plurilinguisme au cours des dernières années, en sélectionnant en particulier les contenus que nous avons jugés comme les plus pertinents dans la perspective intercompréhensive et plurilingue, qui est la nôtre.

Dans cette perspective donc les deux Référentiels conçus dans le cadre du projet MIRIADI, le *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC) et le *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC), s'adressent à tout formateur souhaitant élargir sa perspective didactique et programmer des enseignements cohérents avec une vision décloisonnée des disciplines.

Des enseignants experts ou novices, de langues (L1, L2, L3, langues de l'école, langues classiques) ou d'autres disciplines (histoire, géographie, mathématiques, sciences)¹² pourront lire les descripteurs du *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* en amont du processus d'enseignement-apprentissage comme l'ensemble des paramètres à prendre en compte dans l'élaboration de leur programme

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



d'enseignement. Cette utilisation peut s'accompagner d'une exploitation en aval, où chaque descripteur peut fonctionner comme point de repère pour l'évaluation des résultats atteints de la part des apprenants.



I. Les principes organisateurs

Domaines de compétences et objectifs d'apprentissage

La didactique intercompréhensive, ainsi que les autres approches plurielles, se caractérisent par la pleine intégration du caractère global, non segmenté, hétérogène de la compétence plurilingue ; par la reconnaissance du caractère dynamique de cette compétence qui permet de mobiliser et reconfigurer le répertoire des sujets ; par la valorisation de toutes les langues du répertoire plurilingue qui se relaient dans une circulation interlinguistique (cf. Coste, 2002).

En cohérence avec ces concepts clés, les descripteurs élaborés se penchent sur :

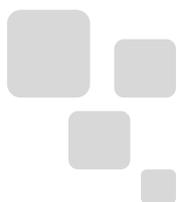
1. des stratégies *métalinguistiques*¹³ et *métacognitives*¹⁴ : elles sont au cœur des recherches expérimentales en intercompréhension, qui se proposent d'explicitier le fonctionnement d'une "grammaire de la compréhension", à savoir les règles qui régissent les mécanismes de compréhension. Les descripteurs se concentrent donc sur la capacité de prendre appui sur la ou les langue/s connues pour accéder à d'autres langues¹⁵, d'exploiter les ressemblances entre les langues appartenant à une même famille (et non)¹⁶, de recourir aux processus d'inférence, de découvrir de façon

¹³ Sur le débat théorique concernant le terme de métalinguistique, voir Jean-Émile Gombert, « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 8 | 1996, mis en ligne le 05 décembre 2011, consulté le 27 septembre 2015. URL : <http://aile.revues.org/1224>.

¹⁴ Cf. note 21.

¹⁵ Nous nous sommes ici concentrés sur les langues romanes, tous les exemples proposés se réfèrent donc à cette famille de langues, mais les mêmes principes peuvent être élargis à d'autres familles.

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



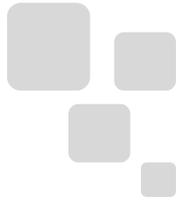
autonome le fonctionnement des systèmes linguistiques par l'observation des analogies, des correspondances entre graphies et phonies, de la transparence lexicale. Les descripteurs se concentrent donc moins sur des connaissances ou compétences isolées que sur les capacités de leur mise en relation.

2. des activités langagières et communicatives : la compréhension écrite en premier lieu, la plus accessible des activités communicatives en intercompréhension et la plus étudiée dans le cadre des recherches expérimentales. Il s'agit de développer des stratégies de réception dans le but de saisir le sens global des textes, en mobilisant surtout le processus d'inférence, en acceptant une compréhension approximative au départ et en exploitant similarités et régularités entre langues génétiquement apparentées. Une compréhension détaillée est progressivement développée à partir de ces présupposés méthodologiques.

La compréhension à l'oral et l'interaction (à l'écrit et à l'oral) sont également visées ainsi que la production, entendue ici surtout dans le sens d'interproduction (Balboni, 2009: 197), c'est-à-dire comme capacité d'adapter sa propre production en première langue¹⁷ au destinataire alloglotte, y compris dans les contextes de communication médiée par ordinateur (CMO).

1. des connaissances linguistico-culturelles et une sensibilité interculturelle. La possibilité d'avoir des contacts avec des interlocuteurs de langues-cultures différentes (sans se limiter aux grandes langues de communication et d'enseignement) - mais aussi avec des textes écrits, oraux, audio-visuels produits dans le

¹⁷ Vu la difficulté à définir la notion de *langue maternelle*, nous lui préférons ici ce terme plus « neutre » pour indiquer la langue la mieux maîtrisée et la plus utilisée par le locuteur dans la communication sociale.



contexte social de diverses communautés linguistiques, permet une ouverture aux différences linguistiques/culturelles, la prise de conscience qu'il existe des sons, des structures grammaticales, des règles pragmatiques, des références culturelles, un découpage lexical et grammatical de la réalité différents. Ces rencontres stimulent également le partage des expériences, l'échange de savoirs et de connaissances.



II. Les dimensions prises en compte

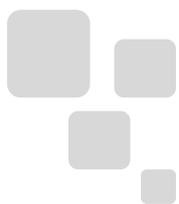
Les domaines de compétences décrits mettent en œuvre un changement de paradigme dans l'éducation aux langues qui part d'un déconditionnement de l'apprenant (et, *a fortiori*, de l'enseignant) par rapport à certains de ses apprentissages préalables dans une perspective monolingue et aux représentations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

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

le sujet plurilingue et l'apprentissage

1. les langues et les cultures
2. la compréhension de l'écrit
3. la compréhension de l'oral et de l'audiovisuel
4. l'interaction plurilingue.

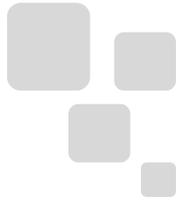
Le sujet en formation étant le protagoniste de son propre apprentissage, la première sphère à prendre en compte (*Le sujet plurilingue et l'apprentissage*) est celle qui concerne le développement de son répertoire linguistico-culturel, ainsi que des stratégies métacognitives relatives à la gestion, l'organisation et l'évaluation de son apprentissage. Il s'agit donc en premier lieu d'amener le sujet à prendre conscience que des connaissances même partielles, fragmentaires, dans des langues parfois peu légitimées socialement (langues minoritaires, dialectes) à des



niveaux de compétence hétérogènes constituent un capital culturel et linguistique non négligeable. A partir de cette réflexion l'apprenant pourra par la suite regarder autour de lui pour découvrir et apprécier les ressources de son environnement, mettre en relation ses connaissances, convictions, croyances avec celles d'autres sujets et éventuellement se rendre compte du poids de ces facteurs dans la communication en contexte multilingue.

La deuxième dimension (*Les langues et les cultures*) aborde la sphère des connaissances relatives aux langues et aux cultures dans une perspective plurilingue et interculturelle. Il ne s'agit pas de former des spécialistes de linguistique comparée mais de mettre à disposition des apprenants des notions essentielles concernant les langues parlées dans le monde, leurs statuts, leur diffusion, leur évolution, leurs relations, leur fonctionnement, afin qu'ils prennent conscience des enjeux du plurilinguisme. C'est une dimension qui a acquis une certaine importance dans le cadre des approches plurielles. Selon Candelier et De Pietro « Les démarches de type éveil aux langues intègrent de tels objets de connaissance dans leurs objectifs, en faisant précisément l'hypothèse que les connaissances peuvent fonder l'ouverture et l'acceptation, et pourraient ainsi servir de base à une « culture plurilinguistique » qui corresponde mieux aux réalités langagières de notre époque » (2008 : 155).

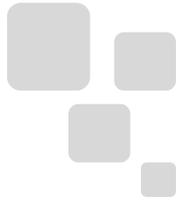
Les trois dimensions relatives aux activités langagières considérées : *Compréhension de l'écrit*, *Compréhension de l'oral* et *Interaction plurilingue (à l'écrit et à l'oral)*, sont développées en deux temps : on synthétise d'abord des descripteurs se référant à des stratégies et des savoir-faire de base, déjà connus et décrits en didactique des langues étrangères pour les compétences en



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

Ainsi, d'abord sont présentés des descripteurs concernant des compétences générales, comme par exemple « savoir anticiper le sens en s'appuyant sur le contexte extra-textuel » pour faciliter la compréhension ou bien « savoir identifier les actes conversationnels » pour se familiariser à la dynamique interactive. Par la suite, des descripteurs plus spécifiques se concentrent par exemple sur la « capacité à reconstruire des règles de correspondance d'une langue à l'autre et à opérer des transferts interlinguistiques » afin de comprendre un texte en affinant la démarche intercompréhensive. La situation spécifique de l'interaction plurilingue exige des compétences communicatives générales mais aussi plus particulièrement de disposer, par exemple, d'une « capacité à solliciter le recours à d'autres langues, à débloquer des ruptures de communication et à adapter sa production à l'interlocuteur alloglotte ».

Pour ce qui est de la formulation des descripteurs propres à l'oral et à l'écrit, le choix effectué par les auteurs a privilégié la clarté au risque parfois de la répétition. En effet, la compréhension des textes oraux et des textes écrits présente un grand nombre de traits communs à côté de spécificités propres. Dans l'effort de rendre les descripteurs autonomes les uns des autres, tout en conservant cependant des liens logiques entre les uns et les autres, nous avons décidé de répéter chaque fois que nous l'avons retenu nécessaire des concepts ou des démarches didactiques valables pour les deux variétés (écrit/oral), limitant au maximum les renvois à d'autres portions de texte. Le référentiel ne suit pas de façon systématique



un ordre de progression, car de nombreux objectifs sont à mener en parallèle et la progression ne suit pas un ordre linéaire selon les sujets et les langues en présence, mais lorsque cela semblait opportun les descripteurs s'enchaînent dans un ordre progressif esquissant un parcours didactique avec des phases séquentielles.

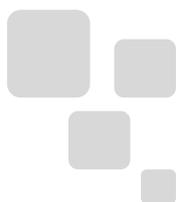


III. Les objets d'évaluation

Les diverses définitions de l'intercompréhension, proposées par les spécialistes du domaine (Capucho 2010, Jamet 2010, Jamet & Spita, 2010, Ollivier, 2013), laissent toutes transparaître le contexte dans lequel l'approche a vu le jour et a été exploitée : il s'agit pour la plupart de projets européens ayant des objectifs spécifiques pour des publics choisis généralement en fonction du champ d'intervention des chercheurs. Des *contraintes contextuelles* ont également influencé les critères d'évaluation relatifs aux compétences à acquérir. En effet, si les objectifs d'une formation intercompréhensive pour des professionnels de l'entreprise (Cf. projet PREFIC-Cité des Métiers¹⁸) ou de la Marine mercantile (Cf. projet *INTERMAR*¹⁹), se concentrent sur des capacités et des compétences pragmatiques ; dans des contextes scolaires et universitaires, les facteurs d'ordre cognitif, métacognitif et éthique plus généraux sont davantage mis en évidence. L'évaluation des compétences en intercompréhension s'inscrit donc elle aussi dans la variété des approches. Cette variété loin d'en représenter une fragmentation incohérente, témoigne d'un effort de contextualisation constitutif de tout acte pédagogique. Le domaine didactique désormais constitué ressent pour sa part la nécessité de disposer d'une évaluation institutionnellement reconnue à un niveau supranational. Les objets de l'évaluation ainsi que les modalités choisies devront donc s'adapter aux différents publics, à ses besoins spécifiques et aux objectifs visés, le REFIC propose une base pour œuvrer dans ce sens.

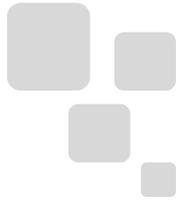
¹⁸ <http://prefic.net/>

¹⁹ <http://www.intermar.ax/>



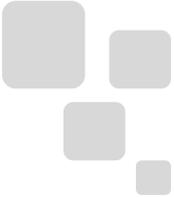
Ainsi, une évaluation institutionnelle, nécessaire au processus souhaité de reconnaissance de l'intercompréhension, nécessite la définition de critères identifiés et partagés quant aux niveaux atteints dans les langues rencontrées dans les parcours d'apprentissage. Par ailleurs, les points de force de l'approche intercompréhensive résident dans le développement de compétences transversales : des capacités cognitives de transferts de connaissances, la comparaison interlinguistique, des compétences interculturelles ; ainsi que des critères qui valorisent le changement d'attitude de la part des apprenants vis-à-vis de leur propre processus d'apprentissage, des langues et de leurs locuteurs. Une évaluation certificative devra donc nécessairement comporter une part de certification de compétences linguistiques et pragmatiques mais aussi s'accompagner d'autres modalités d'évaluation qualitative telles que les portfolios, les journaux de bord, l'auto-évaluation et l'évaluation entre pairs (Carrasco, 2012). Le même souci devra concerner *l'objet de l'évaluation* : la compétence dans une ou plusieurs langues, y compris celle ou celles préalablement connue/s et/ou objet d'un apprentissage ciblé, mais aussi des savoirs et des savoir-faire transversaux comme par exemple ceux qui ont été envisagés par Lenz et Berthele (2010 : 6) :

« - communiquer oralement dans des contextes multilingues, par exemple, participer à un dialogue en plusieurs langues ; utiliser l'alternance codique et le mélange de codes comme des outils fonctionnels du point de vue de la communication et du contexte ;
- puiser dans de multiples sources dans différentes langues afin de réaliser des tâches de production ou d'interaction dans une langue dominante ;



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

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

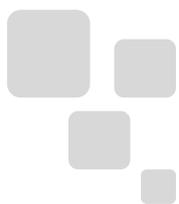


IV. La progression des apprentissages

Les recherches en intercompréhension (Jamet 2010 ; Capucho 2014 ; Campodonio & Janin, 2014 pour n'en citer que quelques-unes) ont fait ressortir un fonctionnement assez différent par rapport aux progressions envisagées dans l'apprentissage d'une langue cible. Les critères pris en considération par les spécialistes concernent par exemple la complexité impliquée par l'activité langagière elle-même : l'écoute présente sans aucun doute plus de difficultés que la compréhension de l'écrit, indépendamment des facteurs de nature textuelle et linguistique ; la présence simultanée de plusieurs langues peut apparaître comme source de complexité majeure selon leur nombre et diffusion, encore que celle-ci pourrait constituer tant une difficulté majeure à affronter qu'une ressource à exploiter par la circulation interlinguistique qui se met en place.

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

Lors de ce processus certains éléments seront pour nous plus « transparents » que d'autres, c'est-à-dire immédiatement

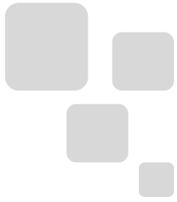


reconnaissables de façon spontanée. La notion de transparence est en effet au cœur des démarches intercompéhensives, en particulier pour ce qui concerne le lexique, les mots constituant le premier accès à la langue en compréhension et en production. Ce qui est confirmé également par les recherches sur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

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

Mais qu'est-ce qu'un mot transparent ? S'il est vrai qu'il faut tenir compte de facteurs subjectifs car, comme le rappelle Dabène : « la proximité ne constitue un levier pour l'apprentissage que si elle est **perçue et identifiée comme telle par le sujet**²⁰ » (1996 : 397), il est également possible de définir des niveaux de transparence et d'opacité plus ou moins importants sur des bases plus objectives.

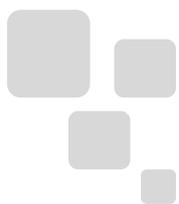
²⁰ Notre mise en relief.



Le premier élément avec lequel l'apprenant entre en contact est la forme des mots, comme le rappelle Bogaards : « ce à quoi les apprenants sont donc confrontés au premier abord, ce ne sont pas des sens, mais des formes, des formes qui ne sont, dans un premier temps, que des suites de lettres ou de sons » (Bogaards 1994 : 166). Plus celles-ci ressemblent à des mots connus²¹ plus il sera facile de formuler des hypothèses sur leur sens. Si à cette proximité formelle correspond une proximité sémantique (c'est-à-dire si le mot possède un sens très proche au sens d'un mot très semblable pour sa forme), nous pouvons parler de transparence formelle et sémantique. Le rapport transparence-opacité est alors interprété comme un continuum où l'apprenant peut se confronter à différents degrés d'accessibilité (dont les redoutables faux-amis, là où à une forte correspondance formelle s'oppose une totale non correspondance sémantique, ne sont qu'un des cas de figure possibles, et non les plus fréquents).

Dans une didactique intercompréhensive, les mots - ou tout autre élément linguistique - perçus comme transparents par l'apprenant constituent donc le point de départ de tous les apprentissages ultérieurs. Il s'agit d'exploiter d'abord la capacité spontanée de tout locuteur/apprenant de construire le sens des textes sur la base des analogies entre la/les langue/ nouvelle/s et la/les langue/s connue/s et ensuite de le guider progressivement à opérer les ajustements nécessaires pour déceler des correspondances moins évidentes. D'autres éléments non transparents mais nécessaires à

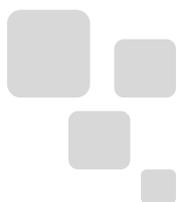
²¹ En particulier tous les spécialistes concordent sur le fait que les mots peuvent être définis comme proches sur la base de leurs « trames consonantiques », c'est-à-dire s'ils contiennent les mêmes consonnes apparaissant dans le même ordre.



la communication seront par ailleurs appris contextuellement au cours des activités de lecture ou d'écoute grâce à l'appareil didactique qui s'est construit autour de cette approche (grammaires de lectures, tableaux comparatifs, traductions ponctuelles etc). Des références à ces outils de réduction des opacités sont fournis dans les explicitations des descripteurs. Un apprentissage intercompréhensif ne se limite donc pas à accepter les hypothèses spontanées des apprenants, s'arrêtant à une compréhension approximative, il représente par contre une entrée dans les langues qui se construit autour de l'activité cognitive et métacognitive des apprenants, pour construire de façon collaborative une compréhension acceptable et acquérir des éléments qui leur permettront de procéder dans leurs apprentissages ultérieurs de façon autonome pour arriver à une compréhension plus satisfaisante et à une interaction plurilingue de plus en plus efficace.

C'est à la lumière de ces considérations qu'on peut comprendre comment une progression en intercompréhension interprète le rapport simple-complexe de façon tout à fait particulière car il s'y superpose le continuum opacité-transparence. Les textes de spécialités ou les registres plus soutenus, par exemple, généralement considérés comme complexes, peuvent s'avérer plus accessibles aux apprenants romanophones²² connaissant le domaine de spécialité car le lexique utilisé d'origine grecque ou latine est partagé par toutes les langues romanes avec peu de modifications ; du fait aussi que le genre textuel en usage et les problématiques en cours dans les disciplines tendent à se

²² Cf. note 6.

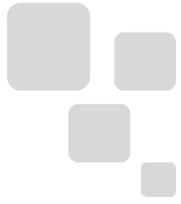


ressembler dans une communauté internationale de spécialistes d'une matière. Ainsi, si normalement dans une classe de langue on enseigne d'abord les mots du quotidien les plus fréquents et les mots disponibles²³ de la langue cible, en intercompréhension l'enseignant peut choisir de commencer par des textes contenant des mots moins fréquents dans le quotidien mais potentiellement plus transparents pour les apprenants.

Dans cette perspective, les niveaux élaborés par les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR) peuvent s'avérer peu opérationnels. Comme l'observe Capucho (2014 : 367) par exemple : « les descripteurs de réception (écrite ou orale) du CECR ne sont pas adaptés à des tâches d'IC. Si la progression en réception, telle qu'elle est envisagée dans le CECR, va du simple au complexe, du niveau du mot ou de la phrase au niveau textuel, en IC il est fort possible de comprendre le sens global d'un texte complexe (surtout un texte de spécialité dans le même domaine que celui des apprenants) sans en saisir des détails ; il est possible aussi de ne pas comprendre un message simple, si celui-ci n'est pas encadré par de l'iconique ou du situationnel ».

Dans une didactique de l'intercompréhension l'apprenant sera donc amené à repérer d'abord les transparences formelles sur la base desquelles activer des processus d'inférence, exploitant également les indications contextuelles et ses connaissances encyclopédiques. Démarche sémasiologique (de la forme au sens) et démarche onomasiologique (du sens à la forme) sont alors

²³ Il s'agit de ces mots, qui tout en n'étant pas très fréquents, sont tout de même nécessaires à la communication courante, car indispensables à l'intérieur d'un domaine lexical, comme par exemple des mots tels que *fourchette* si on parle de repas, ou *essence* si on parle de voiture...



intégrées dans un va-et-vient constant entre compréhension globale et analyse des items lexicaux reconnus.

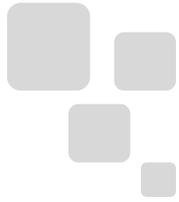


V. Trois niveaux de progression

Dans notre approche intercompréhensive, nous avons envisagé trois domaines à l'intérieur desquels suivre une progression sur trois niveaux (voir tableau ci-joint en Annexe).

Le premier domaine concerne le sujet apprenant et le degré croissant de son autonomie dans son processus d'apprentissage. Il s'agit en particulier de valoriser l'évolution de ses attitudes vis-à-vis de sa position d'apprenant, ses représentations concernant les modalités d'apprentissage dans une optique intercompréhensive, sa capacité de réflexion et d'auto-évaluation, ainsi que sa sensibilité interculturelle. Du point de vue des capacités cognitives on notera surtout les progrès dans les transferts de connaissance et la comparaison interlinguistique.

Le deuxième domaine se penche sur l'acquisition de compétences textuelles, en particulier sur les types et genres des textes et leur fonctionnement discursif. Le troisième enfin se concentre sur des savoirs et savoir faire plus spécifiquement linguistiques : syntaxe, lexique, morphologie. Pour ces deux domaines, la progression suit un parcours - d'abord guidé par l'enseignant puis de plus en plus autonome - qui va du plus transparent au moins transparent, d'une compréhension plus spontanée (grâce au choix des documents les plus adaptés de la part de l'enseignant) à une compréhension plus contrôlée qui fait appel à l'acquisition progressive de connaissances linguistiques et stratégiques. De même pour l'interaction, il s'agit d'abord de savoir observer comment se déploie une dynamique interactive pour en comprendre le fonctionnement et par la suite d'acquérir progressivement des compétences permettant de participer à une interaction plurilingue de façon efficace.



Nous tenons à préciser que les contenus d'apprentissage proposés dans chaque domaine représentent plus un ensemble d'exemples pour suggérer le type de savoir et de savoir faire envisagés qu'un véritable programme.

Chacun des trois domaines se développe sur trois niveaux de progression : I. Sensibilisation, II. Entraînement, III. Perfectionnement. A l'intérieur de chaque niveau il sera possible d'envisager différents degrés selon les conditions contextuelles et les objectifs de l'action de formation. Ainsi, à un premier niveau, est-il possible de sensibiliser le public sur son propre répertoire linguistique et culturel, ou lui faire découvrir pratiquement les potentialités offertes par la proximité linguistique pour la compréhension de textes en langues proches mais jamais étudiées. Ces objectifs ponctuels peuvent être proposés et atteints lors d'une journée d'initiation à l'intercompréhension par tout type de public. Les niveaux II et III exigent évidemment de disposer de ressources temporelles et de la mise en place de dispositifs éducatifs plus amples et structurés. Dans tous les cas il s'agira de procéder progressivement, en conjuguant engagement et attention, en multipliant les occasions de diffusion d'un nouveau mode de concevoir l'éducation en langues.

Le niveau III pourrait se placer en correspondance d'un niveau B2 du CECR en réception, car au-delà de ce niveau les compétences possédées par l'apprenant/locuteur le placent d'emblée dans un usage pratique de ces compétences pour ses propres objectifs socio-professionnels, ou dans une démarche de perfectionnement d'une ou plusieurs langues cibles de son choix, ce qui relève d'une pratique commune à toute réception de textes, en langue

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

Des indications de niveau ont été ponctuellement indiquées dans les explicitations des descripteurs mais il faut considérer que certains descripteurs peuvent être valables pour différents niveaux de compétences, en fonction par exemple des textes choisis ou du degré d'approfondissement demandé. Le tableau ci-dessous propose quelques éléments de description des niveaux évoqués dans une vue d'ensemble :

NIVEAUX DE COMPETENCES EN INTERCOMPREHENSION			
	STRATEGIES ²⁴ COGNITIVES ET METACOGNITIVES	COMPETENCES TEXTUELLES	COMPETENCES LINGUISTIQUES
I. Niveau de sensibilisation	<ul style="list-style-type: none"> - conscientisation vis-à-vis de son propre profil d'apprenant-usager plurilingue ; - déconditionnement par rapport à certains apprentissages préalables ; - basculement d'un paradigme monolingue à un paradigme plurilingue ; (Cf. REFIC I) 	<ul style="list-style-type: none"> - savoir reconnaître la nature d'un document écrit/oral et le thème principal (compréhension globale de tous types de documents) ; - comprendre un texte bref écrit ou oral sur des thèmes connus ou familiers présentant : <ul style="list-style-type: none"> - peu d'informations nouvelles ou un haut niveau de redondance, - des images (photos, vidéos), des graphiques 	Comprendre des textes à l'écrit et à l'oral présentant au niveau syntaxique : <ul style="list-style-type: none"> - des phrases non excessivement longues, mais non elliptiques ou ambiguës, - une construction de la phrase suivant de préférence l'ordre canonique (SVO), - un large emploi de pronoms sujets explicites, de sujets nominaux, de la reprise anaphorique nominale, - une préférence pour des verbes à la forme active et personnelle sauf certains

²⁴ Nous faisons référence ici à la définition de Christian Bégin proposée dans son article : « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié » in Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n° 1, 2008, p. 47-20. Consultable sur <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n1/018989ar.html?vue=resume>

	<p>- découverte des principes/stratégies intercompréhensifs qui seront mis en place grâce au guidage et à la sollicitation du formateur en IC ;</p> <p>- capacité à formuler des hypothèses sur le fonctionnement des systèmes linguistiques spontanément, sans usage de la métalangue, en les comparant, (Cf. REFIC III-IV).</p>	<p>explicatifs, des titres et des intertitres,</p> <p>- une progression thématique suivant un ordre logique ou chronologique.</p> <p>En particulier à l'oral pour des textes de bonne qualité sonore, avec débit lent, articulation claire, vision de la personne qui parle : être capable</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'identifier les sentiments exprimés par un locuteur : joie, surprise, tristesse, colère, etc. ; - d'identifier les intonations correspondant aux différents types de phrase (déclarative, interrogative, injonctive, impérative) ; - de se servir de la microgestualité liée à ces éléments prosodiques pour opérer la segmentation du texte. <p>- Pour se familiariser à l'interaction : savoir observer un échange plurilingue (chat, forum) et en définir les éléments constitutifs : participants, contextes, thèmes,</p>	<p>verbes impersonnels très fréquents (<i>il y a, il faut...</i>),</p> <p>- un recours limité à la subordination sauf les cas les plus fréquents (<i>relative qui, que, où ; temporelle quand ; causal parce que, but pour que, hypothèse si</i>),</p> <p>- un emploi limité des formes impersonnelles.</p> <p>au niveau lexical :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des mots transparents : analogie formelle du radical et correspondance sémantique, - des mots semi-transparents (qui comportent des indices qui amènent à deviner le sens, grâce à un mot-relais, comme <i>umbrella/ombrelle/parapluie</i> ou par ajustement (<i>diente/dent/dente</i>)). <p>Reconnaitre au niveau morphologique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des petits mots fonctionnels, articles, pronoms personnels, prépositions et conjonctions fréquentes, - des désinences verbales les plus fréquentes sans nécessairement identifier le temps verbal.
--	---	---	--

		<p>actes de parole... (Cf. REFIC V. 1).</p> <p>En interproduction : accompagner son discours de mimiques, gestes, images aptes à le rendre plus accessible.</p>	
<p>II. Niveau d'Entraînement</p>	<p>- capacité à mettre en application (en partie de manière autonome / de sa propre initiative) des stratégies connues en niveau I ;</p> <p>- capacité à décrire, en les comparant, des systèmes linguistiques (compréhension des mots semi-transparents par leur forme grâce au contexte ; formulation d'hypothèses de sens de mots opaques grâce au contexte).</p>	<p>- comprendre des documents de son propre domaine de spécialisation à l'écrit et à l'oral ;</p> <p>- comprendre des textes de la presse en langue standard dont la typologie, le genre et les thèmes sont familiers.</p> <p>En particulier à l'oral comprendre des textes avec débit plus rapide : les informations télévisées (oral accompagné d'images, sous-titrages, mots ou tableaux écrits dans la vidéo), les opinions des participants à une table ronde sans superpositions de voix...</p> <p>A ce deuxième niveau être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'identifier les accents d'insistance ; - d'identifier les éléments prosodiques qui structurent la phrase et peuvent aider à reconnaître des segments significatifs (énumérations; incises ; différence sujet/ prédicat ou thème/rhème, etc.). 	<p>Comprendre des textes à l'écrit et à l'oral présentant</p> <p>au niveau syntaxique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un emploi plus large de la subordination : relative avec dont, toutes les conjonctions de subordination de cause, de but, de temps, d'hypothèse... <p>au niveau lexical :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des mots opaques fréquents (Ex.: chômage), - les mots opaques les plus disponibles (Ex.: mela/pomme), - les mots opaques de sa langue de spécialité (Ex.: desarrollo/développement, sviluppo), - les sigles les plus fréquents (Ex.: SNCF, RENFE), - le lexique qui renvoie à des éléments culturels de la vie quotidienne qui apparaissent dans les médias (Ex.: Trenitalia), - les expressions figées les plus fréquentes. <p>Tous ces éléments sont à mémoriser.</p> <p>Au niveau phonétique : Comprendre en particulier à l'oral les noms propres les plus fréquents dans les médias mais prononcés de façon inhabituelle pour soi, les structures de mise en relief.</p>

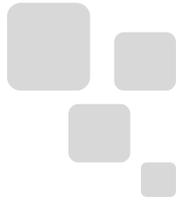
		<p>Pour participer à une interaction plurilingue : savoir comprendre une interaction comme auditeur non participant, savoir interagir dans des forums/échanges plurilingues malgré d'éventuelles ruptures de communication (Cf. REFIC V. 2).</p> <p>En interproduction : faire circuler spontanément des synonymes, des explicitations et veiller à réduire la complexité grammaticale.</p>	<p>Reconnaitre au niveau morphologique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les désinences verbales des temps et modes principaux, - les conjonctions de subordination et les connecteurs moins fréquents et moins transparents.
III. Niveau de Perfectionnement	<ul style="list-style-type: none"> - prise en charge personnelle et autonome de son savoir-faire plurilingue-intercompréhensif, i.e. - capacité à mobiliser des stratégies diversifiées en fonction de leur adaptation à la situation de communication intercompréhensive ; - capacité à comprendre les faux-amis grâce au contexte. 	<ul style="list-style-type: none"> - comprendre tout types de textes (différents registres, en particulier les registres familiers ainsi que très soutenus). <p>En particulier à l'oral comprendre les informations télévisées (oral spontané, interviews), comprendre les opinions des participants à un débat, comprendre un compte-rendu sportif en direct, comprendre les dialogues d'un film, les conversations spontanées très familières.</p> <p>A ce troisième niveau être capable d'identifier les accents régionaux.</p> <p>Pour participer à une interaction plurilingue :</p>	<p>Comprendre des textes à l'écrit et à l'oral présentant</p> <p>au niveau syntaxique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des phrases longues et complexes (large emploi de la subordination, des constructions impersonnelles, d'incises ...), - une reprise anaphorique pronominale de tout type, emploi de la cataphore, - des expressions idiomatiques, des expressions figées. <p>au niveau lexical</p> <ul style="list-style-type: none"> - les mots opaques moins fréquents et moins disponibles, - les analogies trompeuses : correspondance morphologique totale ou partielle entre items sémantiquement divergents mais facilement assimilables, - les sigles plus rares, - les expressions figées plus rares, - le registre familier.



		<p>savoir participer efficacement à des interactions plurilingues (chat, vis-à-vis) en vue d'une réalisation commune (Cf. REFIC V. 2).</p> <p>En interproduction : anticiper les éléments de son discours constituant des sources d'opacité et y remédier spontanément en fonction de l'auditoire.</p>	<p>Au niveau phonétique : Comprendre en particulier à l'oral des noms propres inconnus, les différentes variétés diatopiques ; le discours spontané avec ses scories : faux départs, reformulations, structures de mise en relief, hésitations</p>
--	--	--	--

Vingt fois sur le métier...

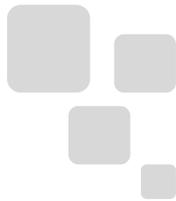
Un dernier mot sur l'historique des Référentiels et sur leur avenir. Les deux textes - le Référentiel de compétences de communication en intercompréhension (REFIC) et le Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC) - sont le fruit d'un travail collaboratif qui a été mené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



ultérieurement analysés, commentés, expérimentés par les utilisateurs, ils pourront être améliorés et enrichis grâce à la souplesse du support digital²⁵

²⁵ Les versions actuelles des deux Référentiels se trouvent en ligne à l'adresse suivante :

<http://www.miriadi.net/referentiels>



I. LE SUJET PLURILINGUE ET L'APPRENTISSAGE

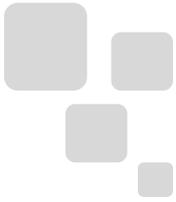
Prendre conscience de son propre profil langagier est un premier pas dans une approche plurilingue : le sujet apprenant y reconstruit sa propre histoire linguistique (combien de langues il parle, quand il les a apprises, comment il les utilise, etc.) et explore la diversité linguistique et culturelle qui l'entoure dans tous les domaines : privé, académique, professionnel et social (quartier, ville/village, région, pays).

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

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

1.1.1. Valoriser son profil langagier

répertorier les langues que l'on utilise et déterminer les différents contextes de communication dans lesquels on en fait usage, pour prendre conscience de la dimension plurilingue et pluriculturelle de son profil	Le formateur peut demander aux apprenants quelle(s) langue(s) ils utilisent dans les domaines privé, social, professionnel et académique. On pourra faire appel à des métaphores visuelles (fleurs, diagrammes, autoportraits de langues, icônes représentant différents domaines d'usage, etc.) qui permettront à l'apprenant d'avoir une vision d'ensemble de ses usages langagiers.
organiser et présenter les compétences partielles des langues de son profil (compréhension, production, interaction, médiation) en valorisant les expériences de formation en langues dans les contextes scolaires et extra-scolaires, notamment lors de contacts multilingues et multiculturels	A l'aide d'une biographie langagière (modèles présents dans les <i>Portfolio Européen des langues</i> validés par le Conseil de l'Europe et disponibles dans nombreuses langues), le sujet pourra spécifier pour chacune des langues de son répertoire son niveau de compétence en différenciant selon les activités langagières (parler, lire, écrire ...). Le



	formateur devra insister sur la légitimité de toute connaissance/compétence linguistique, acquise en contexte formel, informel ou en formation continue, et sur l'intérêt d'en acquérir d'autres. En quelque sorte, le formateur devra susciter une <i>veille d'acquisition langagière multilingue et multiculturelle</i> .
--	---

1.1.2. Connaître son environnement linguistico-culturel

reconnaître les langues et les cultures présentes dans l'environnement dans lequel on vit, dans sa famille, à l'école, au travail, dans l'univers médiatique	Le formateur commencera par demander aux apprenants quelles langues ils entendent autour d'eux dans leur quartier, dans leur ville de façon à acquérir une vision d'ensemble des langues avec lesquelles il sont en contact. Une démarche plus active, s'inspirant de la notion de paysage linguistique, consiste à organiser un relevé de terrain de la part des apprenants qui pourront observer les langues présentes dans l'affichage public (publicité et communication institutionnelle) et dans les lieux de la vie sociale (marchés, restauration, transports...).
--	---

1.2. Savoir organiser son apprentissage en intercompréhension

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

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

1.2.1. Planifier son apprentissage en autonomie

définir des objectifs réalisables en fonction de ses besoins de communication et d'apprentissage, en tenant compte que les performances en IC varient selon : le degré de proximité entre la /les langue/s impliquées et sa/ses langues de référence, le type de textes, les contextes de communication	Le formateur guidera les apprenants à devenir progressivement conscients des objectifs qu'ils peuvent atteindre par l'IC en fonction de leur profil, de leurs besoins et sur la base d'un bilan initial ou d'une activité de découverte (consulter par exemple les Fiches de la BAI-Base d'Activités Interactive de Miriadi). En auto-apprentissage le sujet pourra se laisser guider par les matériels pédagogiques existants.
définir un parcours : choisir une méthodologie de travail, repérer les ressources disponibles (matériel, outils de référence) et les contextes d'apprentissage accessibles (plateformes digitales, cours en présentiel), définir un calendrier	Il existe un nombre important d'outils pour l'approche intercompréhensive auxquels l'apprenant peut recourir pour atteindre ses objectifs. Ils se différencient par le public ciblé (enfants, adolescents et adultes) ; les différentes familles de langues visées (romanes, slaves germaniques, « au-delà des langues ») ; les activités langagières en jeu (compréhension, interaction orales et écrites). Une liste (non exhaustive) est consultable sur le site www.galapro.eu

1.2.2 Adopter des procédures d'apprentissage réflexif

adopter des stratégies cognitives (généralisation, association, classification, transfert de connaissances, inférence...) et des techniques d'apprentissage (prise de notes, mémorisation, résumé, traduction) selon la situation et les objectifs d'apprentissage	Chaque individu a une manière d'apprendre qui lui est propre. Ce style d'apprentissage constitue une ressource de base sur laquelle développer délibérément des stratégies et des techniques explicites.
tirer profit des expériences d'apprentissage précédentes	L'apprenant bénéficie des expériences d'apprentissage précédentes pour anticiper des difficultés et organiser son travail. Par ailleurs la démarche intercompréhensive suppose aussi un certain déconditionnement par rapport aux méthodologies d'apprentissage/enseignement focalisées sur une seule langue.
autoréguler son processus d'apprentissage : modifier ses objectifs et ses choix en fonction de la situation, de la démarche	Il est important de savoir modifier sa façon d'agir au fil de la formation face à d'éventuelles difficultés, imprévus, changements d'objectifs, pour continuer son parcours et ne pas se laisser décourager. Ceci

intercompréhensive, des réussites et des difficultés éventuelles	implique de faire des bilans périodiques au cours de la formation.
évaluer ses apprentissages (efficacité de sa démarche, difficulté de la tâche, progrès réalisés, niveaux atteints)	Apprendre en autonomie signifie savoir faire un bilan final, le formateur guidera l'apprenant à s'orienter vers un type de bilan en accord avec les objectifs fixés en début de parcours.

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

savoir utiliser des outils d'écriture collaborative numérique (blog, wiki, pad...)	De nombreux scénarios prévoient la réalisation collective de documents plurilingues qui valorisent tout le travail d'interaction. Le wiki, le pad ainsi que d'autres outils d'écriture collaborative s'avèrent particulièrement performants pour la mise en oeuvre de ce type de tâches. (Le site http://outils-reseaux.org/ offre par exemple de nombreuses ressources pour l'écriture collaborative).
savoir participer à un chat ou à un forum plurilingue	La communication à distance demande la connaissance de certains codes de communication intercompréhensive notamment accepter de s'exprimer dans des langues différentes, faire l'effort de rendre compréhensible son message écrit et de comprendre celui de l'autre (Cf. V. L'interaction plurilingue et interculturelle). Pour l'observation du fonctionnement de l'interaction écrite en ligne des exemples sont accessibles dans les forums des plateformes <i>Galanet</i> www.galanet.eu , <i>Galapro</i> www.galapro.eu/sessions et <i>Babelweb</i> www.babelweb.eu/ .
savoir produire un document audio ou vidéo : savoir s'enregistrer dans des conditions propices à la compréhension de l'autre (veiller à la qualité de l'enregistrement et de l'image, à l'environnement sonore, à la position du visage, etc.)	La compréhension orale en IC peut concerner la compréhension en continu d'un document oral réalisé par ses propres moyens. Grâce à la technologie offerte par les smartphones, des moyens techniques sont désormais accessibles au plus grand nombre pour les usages non professionnels. Cependant il est nécessaire de rendre clair et compréhensible le document pour que l'auditeur qui ne maîtrise pas la langue le comprenne. Vous trouverez quelques exemples de vidéos dans l'espace d'Autoformation de la plateforme <i>Galanet</i> . On pourra commencer par une auto-présentation vidéo des participants à un échange.

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

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

1.3.1. S'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle

identifier et faire évoluer ses représentations sur les langues et cultures ; prendre conscience des biais induits par l'ethnocentrisme culturel et linguistique	Un ensemble de descripteurs concernant les savoir être est disponible dans la partie A (Attitudes) du CARAP. En IC le formateur peut proposer des activités dans lesquelles les apprenants sont confrontés à la diversité linguistique pour faire émerger leurs représentations individuelles et collectives. Le formateur veille à ce que ces représentations évoluent par des interventions spécifiques : on peut par exemple suivre la façon dont les représentations sur une langue/culture se sont transformées dans un contexte donné à différentes époques ; confronter les perspectives divergentes sur un même thème à l'intérieur d'un groupe culturellement et linguistiquement hétérogène. Ces réflexions aideront les apprenants à relativiser leurs propres systèmes de référence et à en mettre en question la nature d'universalité. (Voir à ce propos : L'autobiographie de rencontres interculturelles publiée par le Conseil de l'Europe et notamment Représentations de l'Autre. Une Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels , et pour jeunes apprenants)
s'impliquer dans la compréhension de l'ensemble des langues et variétés de langues présentes dans la situation de communication sans se limiter aux langues de son choix	Pour amener les apprenants à reconnaître la valeur de toutes les langues au-delà de leur statut institutionnel et politique, l'intervention du formateur est parfois nécessaire pour valoriser le patrimoine artistique, scientifique et culturel qui s'exprime dans des langues et variétés moins diffusées (chansons, poèmes, biographies de figures emblématiques...). On peut miser sur le plaisir esthétique et sur des approches ludiques.

1.3.2. Assumer sa position d'apprenant en intercompréhension

accepter d'être provisoirement dans une situation d'insécurité linguistique : accepter de ne pas tout comprendre, ne pas se bloquer face aux difficultés	<p>Le formateur peut souligner que la compréhension des messages n'est jamais totale dans la communication en langue première. En IC il s'agit d'atteindre un niveau de compréhension acceptable selon les finalités que l'on se propose. Par exemple à un stade initial l'apprenant peut simplement reconnaître la nature du texte et saisir sa thématique principale.</p> <p>On fera bien la différence entre ne pas tout comprendre et ne rien comprendre pour valoriser la compréhension parcellaire, approximative et non littérale (Cf. Niveaux de progression en compétences textuelles).</p>
--	--

II. LES LANGUES ET LES CULTURES

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

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

Il ne s'agit pas de former des spécialistes en linguistique : l'exposition à une situation plurilingue amène naturellement à

s'interroger sur la multiplicité des langues dans la communication humaine et sur le plurilinguisme comme politique linguistique.

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

comprendre les principes de base selon lesquels les langues sont organisées et utilisées (cf. CARAP K1)	<p>Il est utile de consulter les descripteurs élaborés dans le CARAP (<i>Les savoirs. K 1 - La langue comme système sémiologique</i>) pour réfléchir sur quelques principes de base du fonctionnement linguistique.</p> <p>Par exemple : le rapport arbitraire entre référent et signifiant ; le fait que deux mots de formes similaires dans des langues différentes n'ont pas forcément exactement le même sens ; le fait qu'il existe toujours des variétés à l'intérieur d'une même langue ; le fait qu'il existe des différences de fonctionnement entre langage écrit et langage oral...</p> <p>Ces principes pourront être compris dès le Niveau I.</p>
comprendre leur usage social (cf. CARAP K2, K3)	<p>Il est utile de consulter les descripteurs élaborés dans le CARAP (<i>Les savoirs. K 2 - Connaître le rôle de la société dans le fonctionnement des langues et des langues dans le fonctionnement de la société, K3 - Connaître quelques principes de fonctionnement de la communication</i>) pour réfléchir sur la dimension sociale de l'usage des langues.</p> <p>Par ex. dès un Niveau I : savoir que les variétés linguistiques peuvent être légitimes dans certains contextes ; savoir qu'il faut adapter son propre répertoire communicatif au contexte social et culturel dans lequel la communication se déroule.</p>

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

savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde (cf. CARAP K5)	<p>Il est utile de consulter les descripteurs élaborés dans le CARAP K 5.</p> <p>L'intercompéhension est une modalité communicative qui permet de se mouvoir dans la pluralité des langues.</p> <p>(Niveau I)</p>
connaître les notions de multilinguisme et de plurilinguisme (cf. CECR)	<p>Voir les définitions des deux concepts dans le Chapitre 1.3 "Qu'entend-on par <i>plurilinguisme</i> ?" du CECR (Niveau II).</p>
savoir que les langues présentent des variétés géographiques et sociales qui peuvent s'avérer plus ou moins	<p>Ces variétés peuvent aussi représenter des passerelles entre les langues dès le Niveau I.</p>

compréhensibles en fonction de la ou des langue/s connue/s	Par exemple le napolitain inclut des mots d'origine française et espagnole. NAP: <i>Abbàscio</i> ; IT <i>giù</i> ; ES <i>abajo</i> ; CAT <i>a baix</i> ; PO <i>abaixo</i> . ²⁶ Progressivement du Niveau II au Niveau III il s'agira de comprendre un nombre croissant de variétés différentes.
--	--

2.2. Avoir un socle de connaissances sur les langues apparentées

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

2.2.1. Comprendre la notion de familles de langues

savoir à quelles familles linguistiques appartiennent les langues de son profil et de son environnement	Niveau I : En introduction l'enseignant présentera la notion de famille de langues. À partir des profils langagiers des apprenants on cherchera des informations sur les familles de langues concernées.
avoir un socle de connaissance sur l'évolution historique des familles de langues et des langues qui les composent, de leur diffusion géographique et sociale et de leur statut socio-politique (cf. CARAP K 4)	Niveau I : Prendre conscience des ressemblances interlinguistiques dues à une histoire commune des langues. Par exemple pour les langues indo-européennes on peut utiliser des tableaux de correspondances lexicales repérables en ligne. Niveau II : Augmenter sa connaissance linguistique sur les langues : distribution géographique, nombre de locuteurs, origine et développement historiques, variétés, caractéristiques

²⁶ Abréviations : ANG=anglais, CAT=catalan, ESP=espagnol, FR=français, IT=italien, LAT=latin, NAP=napolitain, PO=portugais, RO=roumain.



	<p>linguistiques, un mini-lexique. La série des manuels <i>EuroCom</i> offre une large palette de petits portraits de langues européennes. Pour les langues romanes les documents sont disponibles en ligne en anglais, Des versions papier sont disponibles dans les langues suivantes : allemand, anglais, catalan, espagnol, français, galicien, italien, néerlandais, polonais, roumain.</p> <p>Ces documents peuvent ainsi être proposés dans la première langue de l'apprenant. Il existe aussi des ressources sur la plateforme <i>Galanet</i> (www.galanet.eu) par exemple une présentation du roumain pour italophones</p>
--	---

2.2.2. Connaître quelques particularités linguistiques des langues en présence

savoir identifier les langues en présence sur la base de quelques signes particuliers	<p>Niveau I :</p> <p>On peut reconnaître la langue d'un texte écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> - à partir de son alphabet et de son image graphique (par exemple ç/â/ã/ê/œ...); - à partir d'éléments morphosyntaxiques (comme par exemple les articles, la désinence verbale, etc.).
connaître les principales spécificités (graphiques, lexicales et morphosyntaxiques) des langues traitées pour se construire une méthodologie de compréhension	<p>Niveau I :</p> <p>A travers l'observation des textes en différentes langues, l'apprenant peut dégager des régularités pour chaque langue et des règles de passage d'une langue à l'autre.</p> <p>Les apprenants thésaurisent progressivement des connaissances linguistiques et les mémorisent.</p> <p>Niveau II :</p> <p>Pour renforcer cet apprentissage on peut utiliser les tableaux synoptiques de grammaire comme dans les pages finales du manuel <i>Eurom5</i> (consulter le site http://www.eurom5.com/ pour connaître les détails d'utilisation) et dans les tables de grammaires de la plateforme <i>Galanet</i>.</p>
percevoir les différences phonologiques et prosodiques distinctives des langues en présence	<p>Niveau I : Par exemple la présence des nasales en portugais et français, de la "jota"</p>

	<p>en espagnol, la présence massive de voyelles en fin de mots en italien</p> <p>On peut utiliser les ressources présentes sur la plateforme <i>Galinet</i> : par exemple galinet.phonétique.fr/it.</p> <p>Progressivement du Niveau II au Niveau III il s'agira de percevoir les variations phonétiques pour chaque langue.</p>
--	---

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

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

savoir qu'une communauté linguistique ne correspond pas forcément à une identité nationale unique	Les participants à un échange plurilingue doivent prendre conscience que leurs interlocuteurs, tout en appartenant à une communauté de partage d'une langue, ne sont pas pour autant les représentants d'une culture nationale univoque (par ex. le portugais pour tous les lusophones, le français pour tous les francophones etc.).
savoir que la diversité culturelle comprend aussi une variabilité sociale (cf. CARAP K9)	Dans le CARAP K9 on trouve des descripteurs concernant ce type de variabilité. Les pratiques linguistico-culturelles varient selon les groupes sociaux, régionaux ou générationnels. Dans une interaction intercompréhensive l'emploi de ces variantes est légitime et source de richesse lexicoculturelle. Cependant les participants devraient signaler à leurs interlocuteurs qu'il s'agit d'usages non standard, afin que ces derniers choisissent en connaissance de cause comment traiter ces éléments linguistiques (se limiter à comprendre, les apprendre, les réutiliser ...).

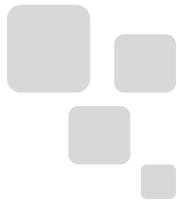
2.3.2. Savoir que la culture joue un rôle dans la communication plurilingue

savoir que la compréhension d'un discours écrit ou oral dépend de facteurs linguistiques mais aussi culturels	Par exemple, un texte peut être transparent d'un point de vue linguistique, mais créer un problème d'interprétation dû à des modèles comportementaux et à des références culturelles non partagés.
savoir que les représentations culturelles (auto- et hétéro-représentations) peuvent amener à des malentendus interculturels (cf. CARAP K 10)	Les représentations et les stéréotypes sont parfois des filtres qui bloquent ou fourvoient l'interprétation du message de l'autre. Voir à ce propos la section K 10 du CARAP.

connaître quelques références culturelles de type encyclopédique	L'interaction plurilingue est une occasion à saisir pour découvrir et faire découvrir des éléments culturels. Si l'éducation interculturelle met l'accent sur le développement d'attitudes et de savoir être, la connaissance factuelle de faits culturels peut toutefois constituer une base pour l'interprétation et la compréhension de la diversité culturelle.
savoir que certains éléments lexicaux se réfèrent à des réalités socioculturelles qui n'ont pas toujours d'équivalent dans d'autres contextes	Exemple : le <i>quotient familial</i> dans la politique fiscale française ; <i>primo e secondo piatto</i> dans l'organisation du repas à l'italienne ; <i>saudade</i> comme sentiment lié à la culture lusophone.

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

savoir que certains éléments lexicaux qui se ressemblent désignent des réalités socioculturelles différentes ou partiellement différentes selon les communautés	Par exemple des mots-calques ne recouvrent pas la même fonction dans une organisation sociale : <i>recteur</i> (FR) / <i>rettore</i> (IT), <i>collège</i> (FR) / <i>colégio</i> (ES) / <i>collegio</i> (IT) ; <i>docteur</i> (FR) / <i>dottore</i> (IT) ; <i>préfet</i> (FR) / <i>prefect</i> (CAT) / <i>prefeito</i> (PORT) / <i>prefetto</i> (IT) ...
savoir que certains éléments lexicaux proches dans leur forme et leur sens présentent des différences de connotation liées à des réalités socioculturelles différentes	Par exemple : <i>Mezzogiorno</i> (IT) / <i>Midi</i> (FR), <i>province</i> (FR) / <i>provincia</i> (IT).
savoir que les gestes et les mimiques peuvent se ressembler mais avoir des significations différentes	Pour le français des exemples de "dictionnaires de gestes" sont consultables sur http://www.lepointdufle.net/p/interculturel.htm . Pour l'italien voir youtube.fabiocaon .
savoir que l'usage de certaines tournures de la phrase et formes du discours varie selon les communautés de discours	Par exemple le tutoiement/vouvoiement, les termes d'adresse, les formules d'ouverture et de clôture d'une interaction, les tours de parole, etc.



III. LA COMPREHENSION DE L'ECRIT

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

3.1. Savoir mobiliser des stratégies générales de compréhension écrite

Placé devant des textes, l'apprenant doit choisir une approche de lecture adaptée à ses objectifs, sachant a priori qu'il ne peut tout comprendre. Les descripteurs permettent de guider l'apprenant dans son parcours de compréhension en focalisant sur les principaux éléments textuels et discursif.

En intercompréhension la compréhension globale s'entend comme compréhension "en gros" : une compréhension partielle, sur les macro-éléments ; la compréhension détaillée pour sa part exploite d'abord les éléments les plus transparents et les utilise pour reconstruire le sens d'un texte de façon de plus en plus précise.

3.1.1. Choisir une approche de lecture adaptée

adapter sa lecture à ses besoins et objectifs : lecture globale, linéaire, sélective, détaillée ou approfondie	Avant de s'engager dans une activité de lecture il est souhaitable de se donner un objectif réalisable selon sa visée et son niveau. Exemples : Selon la visée: pour réserver une chambre d'hôtel sur un site internet, la lecture peut rester sélective: photos, tarifs, localisation et calendrier de disponibilité. Selon les niveaux : - à un Niveau I on tentera de deviner le thème principal d'un texte de presse ou le produit présenté dans une brochure publicitaire, etc. - à un Niveau II on reconstruira l'enchaînement d'un fait divers (lieu, participants, date, actions), ou on traduira collectivement et approximativement un bref texte - à un niveau III on sera capable de comprendre le fil logique et les différents points de vue d'un texte argumentatif.
savoir que l'on n'a pas besoin de comprendre tous les mots d'un texte pour accéder au sens général	L'apprenant peut par exemple souligner les mots et passages qu'il comprend et tenter de reconstruire le sens du texte sur cette base.

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

3.1.2. Construire un parcours de lecture

identifier les paramètres de la situation de communication : identité des interlocuteurs, lieu et moment de la publication du texte	Cette activité de base pour toute lecture est d'autant plus importante en IC pour une première orientation dans le texte.
observer globalement le format, la silhouette du texte, la mise en page, les caractéristiques typographiques, pour identifier le genre textuel : fait divers, tract publicitaire ou politique, texte de loi, chat ou forum ...	Par exemple il est utile de savoir dans quelle rubrique est publié un texte de presse pour en anticiper le sens. La présence d'une carte géographique avec des pictogrammes (pluie, soleil, neige) permet d'identifier facilement le genre "prévisions météorologiques" (Niveau I).
s'appuyer sur les éléments mis en relief (titres divers, expressions en caractères gras, ..) et illustrations éventuelles, pour faire des hypothèses sur les contenus et définir le thème général du texte	Pour commencer, à un niveau de sensibilisation, il est préférable de choisir des textes où ces éléments offrent une base de départ.
mobiliser ses savoirs encyclopédiques sur le sujet pour comprendre le texte	Une fois identifié le thème on peut faire un remue-méninges pour anticiper les contenus du texte. Si la thématique est peu connue on peut faire une brève recherche dans la langue des apprenants sur le même sujet.
repérer les chiffres, dates, noms propres patronymes et toponymes	Les majuscules par exemple sont un bon indice à ce sujet, mais attention aux emplois différenciés selon les langues.
repérer les types de séquences textuelles (descriptif, informatif, procédural, narratif, argumentatif, conversationnel) pour faire des hypothèses sur les contenus	Par exemple une recette de cuisine (texte procédural) présente d'abord une liste d'ingrédients puis une succession de verbes d'action ; dans un texte descriptif ou informatif les verbes seront essentiellement à la 3ème personne.
analyser la structure du texte en repérant les connecteurs (énumératifs, temporels, logiques,	Certains connecteurs énumératifs, comme <i>premièrement, deuxièmement</i> , sont facilement

etc.) et le rôle de chaque paragraphe dans l'organisation d'ensemble (présenter, introduire, conclure, donner un exemple, avancer un argument, etc.).	repérables pour les locuteurs de langues romanes (Niveau I). D'autres, moins transparents, devraient être progressivement (à partir du Niveau II) mémorisés par l'apprenant (consulter les mini-portraits des langues proposés dans les sites <i>EuroCom</i> et les tableaux d'aides du manuel <i>Eurom5</i> , repérables en ligne).
identifier la structure syntaxique de la phrase en repérant ses constituants majeurs (Sujet-Verbe-Objet)	Il peut être utile par exemple de : <ul style="list-style-type: none"> - repérer les formes verbales qui peuvent donner des informations sur le sujet (singulier ou pluriel...). - savoir que certaines langues peuvent avoir un sujet implicite : <i>Siamo in Italia</i> (IT) = nous sommes en Italie (FR). - savoir que l'ordre des mots peut être plus ou moins libre selon les langues et selon les registres. Certains manuels proposent une aide pour reconnaître les constituants principaux de la phrase (consulter par exemple <i>Eurom5</i>).
regrouper toutes les informations parcellaires pour reconstruire le sens global	Il est souvent nécessaire en intercompréhension de lire plusieurs fois le texte pour construire progressivement une compréhension acceptable selon ses besoins.

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

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

3.2.1. S'appuyer sur le lexique aisément identifiable

le lexique international	Ce lexique comprend des mots d'origine grecque et latine (technologie, médias), des mots anglais (<i>football, internet, film</i>), des mots utilisés dans plusieurs langues européennes (<i>hôtel, taxi, bar</i>), des mots renvoyant à des objets culturels largement connus (<i>champagne, pizza, corrida, fado</i>). <i>EuroComRom</i> (consultable en ligne) propose des listes de mots constituant ce lexique international.
les mots de même racine dans la même famille de langues	On relève environ 500 mots d'origine latine que l'on retrouve de façon presque identique dans la

	<p>plupart des langues romanes. Cela constitue le lexique panroman :</p> <p><i>terra</i> (LAT, IT, PO, CAT), <i>tierra</i> (ES), <i>terre</i> (FR), <i>țară</i> (RO).</p>
les mots de même racine empruntés à d'autres familles de langues.	<p>Par exemple à partir de l'étymon arabe <i>āl-ğabr</i> (réduction) : <i>algebra</i> (IT, ANG), <i>álgebra</i> (ES, PO), <i>algèbre</i> (FR) <i>algebră</i> (RO).</p>

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

en écoutant la prononciation des mots pour trouver des ressemblances non visibles à l'écrit	<p>Ex. le groupe "ch" italien et roumain se prononce /k/ (<i>chilogrammo</i> IT), souvent écrit "k" (<i>kilo</i> FR, <i>kilogram</i> RO) ou "qu" (<i>quilograma</i> PO) dans d'autres langues romanes (consulter à ce propos les exemples présents dans la plateforme <i>Galanet</i> http://www.galanet.eu/ressource/).</p>
en repérant les correspondances graphiques entre les langues	<p>Ex. "h" en espagnol en début de mot (<i>hijo</i>) correspond la plupart du temps à "f" en français, italien ou catalan (<i>fi</i> FR, <i>figlio</i> IT, <i>fill</i> CAT); "chi" en italien (<i>chiave</i>) correspond à "cl" (<i>clé</i>) en français et en catalan (<i>clau</i>), "ll" (<i>llave</i>) en espagnol (cf. http://www.galanet.eu/ressource/).</p>

3.2.3. Savoir décomposer les mots pour deviner le sens

deviner le sens d'un mot composé à partir du sens des mots qui entrent dans sa composition	<p>Ex. <i>tire-bouchon</i> (FR), <i>portacenere</i> (IT), <i>abrelatas</i> (ES) (cf. http://www.galanet.eu/ressource/).</p>
identifier la racine, les affixes, les suffixes	<p>Il existe des préfixes (Ex. bi-, multi-, amphi-, auto-, hyper-) et des suffixes (Ex. -age, -able, -ment) d'origine grecque et latine que l'on retrouve sous des formes identiques ou légèrement différentes dans plusieurs langues. Connaître certaines variations stables aide à les reconnaître et à comprendre le sens du mot.</p> <p>Ex. action (FR), azione (IT), acción (ES), ação (PO), acțiune (RO), acció (CAT).</p>
deviner les sens des mots à partir d'autres mots appartenant au même champ lexical	<p>Il est possible de deviner le sens d'un mot en se servant de mots du même champ lexical, appartenant à une autre catégorie grammaticale ou à un autre registre dans la/les langue(s) connue(s). Ex. un francophone pourra arriver au sens de <i>acqua</i> (IT) = <i>eau</i> (FR) à partir de <i>aquatique</i> (FR) = <i>acquatico</i> (IT), ou au sens de <i>pericoloso</i> (IT) = <i>dangereux</i> (FR) à partir de <i>péril</i> ou <i>périlleux</i> (FR).</p> <p>Un Italien pourra comprendre le mot <i>enfant</i> (FR) = <i>bambino</i> (IT) à partir du mot <i>infantile</i> (IT) = <i>infantin</i> (FR). Il est parfois nécessaire qu'un locuteur expert offre une aide dans cette direction.</p>

se servir des correspondances interlinguistiques entre morphèmes grammaticaux	Par exemple les désinences verbales de l'infinitif <i>-are</i> (IT) - <i>er</i> (FR, ES, PO) permettent de reconnaître que le mot est probablement un verbe, Toutefois, il est aussi nécessaire de mémoriser des formes plus éloignées comme par exemple les marques de nombre pour le masculin : <i>-s</i> (ES, PO, FR, CAT) <i>-i</i> (IT, RO) (cf. http://www.galanet.eu/ressource/).
---	--

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

à partir du contexte discursif	<p>Par exemple:</p> <p>Le mot <i>postre</i> (ES) = <i>dessert</i> (FR) sera compris grâce à sa position dans l'ordre du menu.</p> <p>Dans un message en italien on peut deviner le sens approximatif de la formule <i>Ci sentiamo</i> correspondant à <i>A la prochaine</i> (FR), en considérant sa place en clôture de l'échange.</p> <p>Dans un emploi du temps hebdomadaire en portugais il sera possible de déduire que le sens de <i>segunda-feira, terça-feira...</i> en observant l'ordre des jours de la semaine à partir de <i>domingo</i> qui est le mot le plus transparent.</p>
à partir du champ lexical (ensemble de mots qui se rapportent à un même thème)	<p>Par exemple :</p> <p>Après le verbe <i>manger</i> (FR), transparent dans plusieurs langues romanes, le mot qui suit désignera très probablement une chose comestible.</p> <p>Inversement si on connaît le mot <i>paella</i> (plat espagnol connu à niveau international) on accédera plus facilement au sens de <i>comer</i> dans <i>comer paella</i> (ES, PO).</p>

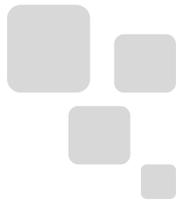
3.2.5 Savoir exploiter la comparaison entre plusieurs langues à l'écrit

s'approcher du sens d'un mot inconnu en se servant d'un mot proche connu même si le sens est légèrement différent, puis l'adapter au contexte	Par exemple pour un francophone il sera possible de deviner le sens du mot italien <i>ombrello</i> = <i>parapluie</i> (FR) à partir de <i>ombrelle</i> (FR) qui a la même fonction de protection mais ne sert pas pour la pluie (ou en passant tout court par le mot anglais <i>umbrella</i>).
---	---

<p>savoir exploiter ce qui est compris dans une langue pour comprendre le message dans une autre langue, par exemple en se confrontant à la lecture de documents plurilingues traitant d'un même thème</p>	<p><i>Niveau I</i> : à partir de titres de films ou de romans connus, traduits en plusieurs langues romanes (par exemple <i>Il nome della rosa</i> - IT) il sera possible de repérer et de comprendre les déterminants dans toutes les langues, y compris en roumain où le déterminant est placé à la fin du substantif (<i>Numele trandafirului</i> - RO). (voir à ce propos Les manuels et les cours <i>InterRom-Intercomprensión en Lenguas Romanas</i> élaborés par la Universidad Nacional de Córdoba en Argentine, une présentation est disponible à l'adresse http://www.lenguas.unc.edu.ar/posgrado/demostracioninterrom.pdf)</p> <p><i>Niveau II</i> : dans <i>Eurom5</i> la traduction en 5 langues du titre des articles proposés permet de faire des observations interlinguistiques. Idem à partir des traductions en plusieurs langues d'un extrait d'un roman connu, par exemple <i>Le Petit Prince</i> (cf. EuroComRom et autres extraits multilingues de l'ouvrage sur le web petit-prince.collection).</p> <p><i>Niveau III</i> : à partir d'articles de presse traitant le même sujet en plusieurs langues, l'apprenant peut recomposer l'information en s'appuyant sur ce qu'il comprend dans les différentes langues.</p>
--	---

3.2.6. Savoir traiter les éléments opaques

<p>recourir ponctuellement aux dictionnaires</p>	<p>Les outils de traduction en ligne peuvent constituer une aide valable pour comprendre un mot ou un segment de phrase restés opaques.</p>
<p>mémoriser des éléments fonctionnels productifs (connecteurs, chiffres, désinences)</p>	<p><i>Les petits portraits de langues</i> dans <i>EuroComRom</i> proposent des listes de termes essentiels pour chaque langue. Les manuels <i>Eurom5</i> proposent en aide ponctuelle un tableau multilingue pour quelques mots probablement opaques de chaque texte à lire. En annexe des tableaux synoptiques pour une "grammaire de la lecture". Par exemple : <i>además</i> (SP) – <i>além</i> (PO) – <i>inoltre</i> (IT) – <i>en outre</i> (FR) – <i>în plus față de</i> (RO) – <i>a més a més</i> (CAT). La mémorisation se fait graduellement lors de la rencontre contextuelle de ces mots.</p>



IV. LA COMPREHENSION DE L'ORAL ET DE L'AUDIOVISUEL

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

- la prise de conscience de la spécificité d'un texte oral comme prérequis pour aborder ce domaine avec confiance (4.1.)
- l'entraînement régulier à la compréhension globale et à la compréhension détaillée (4.2.)
- la mobilisation de stratégies d'intercompréhension dans l'élaboration du processus de compréhension multilingue (4.3.).

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

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

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

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

4.1.1. Connaître quelques caractéristiques générales du discours oral

connaître : le caractère linéaire et temporel et la vitesse du message oral	Le caractère linéaire et temporel du message, et sa vitesse opposent substantiellement l'oral à l'écrit et justifient la complexité générale de l'oral où il faut traiter l'information dans l'immédiateté, ce qui implique que les informations doivent être saisies dans leur forme, décryptées, interprétées très vite, et qu'entre en jeu la mémorisation à court terme.
les caractéristiques prosodiques	La prosodie permet de saisir à la fois <ul style="list-style-type: none">- des informations syntaxiques (une assertion ou une interrogation, un ordre, une incise qui est prononcée plus bas, etc.) avec les différences inhérentes à chaque langue,

<p>la difficulté à segmenter le flux sonore</p> <p>les phénomènes de transformation phonétique (réduction ou d'assimilation)</p> <p>les « scories du discours » : usage de temporisateurs tel <i>eah</i> (FR), phrases inachevées, erreurs et autocorrections</p>	<ul style="list-style-type: none"> - des informations sémantiques (les émotions du locuteur : colère, surprise, etc.) ; c'est un phénomène transversal aux langues, mais avec des différences de hauteur et de timbre pour les mêmes effets, dans chaque langue. <p>La difficulté de segmenter le flux sonore est augmentée pour une langue comme le français ou l'anglais où existe un accent de phrase plutôt qu'un accent de mot, si bien que les mots se détachent moins individuellement dans un segment rythmique, d'où l'impression de bloc compact. En outre pour le français, existe le phénomène de liaison qui enchaîne les mots en insérant des consonnes non prononcées d'ordinaire. Par exemple : /vwa-la-me-za-mi/ : <i>voilà mes amis</i></p> <p>Les phénomènes de transformation phonétique lorsque les mots sont en discours existent dans toutes les langues. Par exemple en français : « ch'uis » « ch'ais » au lieu de « je suis, je sais », la chute des « e » muets qui fait que la suite « <i>je te le dirai demain</i> » devient « <i>ch'teul dirai d'main</i> » En italien <i>in piedi</i> (debout) sera prononcé <i>impiedi</i> par assimilation.</p> <p>Dans le discours spontané, les scories sont importantes. Alors qu'elles ne gênent pas d'ordinaire l'interlocuteur natif, elles peuvent créer des obstacles pour l'apprenant étranger qui ne sait pas distinguer ce qui relève de l'hésitation du locuteur ou du fait qu'il comprend mal. D'un côté elles ralentissent l'apport d'information et donc elles permettent d'avoir le temps de mieux décoder, d'un autre côté si elles sont trop nombreuses, elles contribuent à faire perdre le fil. C'est un paramètre à doser pour la difficulté des documents à proposer à l'écoute.</p>
---	--

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

<p>Prendre en compte les facteurs externes au discours :</p> <p>la qualité sonore du/des documents (messages du /des locuteurs, environnement sonore)</p> <p>la présence d'éléments visuels accompagnant le discours (présence physique du locuteur, documents audiovisuels, sous-titrages, mots ou tableaux écrits dans la vidéo)</p> <p>la possibilité ou non de réécouter le message</p>	<p>La qualité sonore du document en soi. Une mauvaise qualité peut résulter de la trop grande présence de bruits de fond. En être conscient signifie orienter sa façon d'écouter.</p> <p>Comprendre une personne physiquement présente est plus facile que de comprendre le même message à travers un media (téléphone, télévision). Et dans ce dernier cas, voir la personne parler ou l'entendre en voix off demande un effort différent. Pour les discours liés à un media, les images constituent une aide ; leur degré de redondance par rapport au texte entendu et leur proximité avec la situation de communication est variable.</p> <p>En situation d'apprentissage, il sera possible de réécouter la séquence. En situation de communication authentique, cela n'est pas toujours possible : on ne pourra pas faire répéter un orateur, mais on peut réécouter un message de répondeur téléphonique.</p>
<p>Prendre en compte les facteurs internes au discours :</p> <p>l'articulation sonore des messages par le locuteur, le débit, l'intensité, l'intonation</p> <p>les variantes géographiques et stylistiques (registre) utilisées</p>	<p>Une mauvaise articulation des locuteurs (trait individuel et social) peut rendre opaque un discours compréhensible autrement</p> <p>Le débit du locuteur, le volume de sa parole (s'il crie par exemple) sont déterminants</p> <p>- les accents régionaux ou sociaux par rapport à une langue standard (en général celle des médias) sont des facteurs de complexité du moins par rapport à la première variante apprise.</p> <p>- la nature plus ou moins spontanée du discours oral est corrélée au registre, et aux expressions idiomatiques ou au type de lexique liés à ces registres. Cette dernière considération est valable de la même façon à l'écrit.</p>

le degré de similitude phonétique entre la langue du document et la/les langue(s) connue(s) du récepteur	Le degré de similitude de la L2 par rapport à la L1 est évidemment un facteur fondamental. Tout le monde sait que l'espagnol est plus facile pour un Italien que le français.
--	---

4.2. Développer un parcours de compréhension orale

Dans cette sous-section, les indications concernent les stratégies qui sont mises en œuvre dans le processus d'apprentissage de la compréhension orale pour toute langue. La démarche pédagogique pour l'oral n'est pas différente de celle proposée pour l'écrit, sauf sur certains points liés aux facteurs précédemment énoncés en 4.1. La compréhension globale s'entend comme compréhension "en gros". Il ne s'agit pas d'une synthèse, mais d'une compréhension partielle, sur les macro-éléments. La compréhension détaillée permet de ne laisser aucun segment dans l'ombre. En phase d'apprentissage, elle est utile pour travailler sur la langue. En phase d'évaluation, tout dépend du niveau à atteindre et de la quantité d'informations que l'on estime devoir être comprise.

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

<ul style="list-style-type: none"> - identifier la situation de communication : combien de locuteurs, statuts et rôles identifier le genre du texte (journal télévisé, débat, interview, discours, cours, vidéo-conférence, conversation, etc.) - identifier globalement les types textuels (narratif, argumentatif, expositif, procédural, descriptif) - dégager le thème abordé et mobiliser les savoirs encyclopédiques sur le sujet, faire des hypothèses sur les contenus 	<p>En situation authentique, on connaît la situation et on peut le plus souvent anticiper (par exemple, si on va écouter un cours, ou prendre un café avec des amis...)</p> <p>En situation d'apprentissage de l'oral, il n'y a pas de paratexte accessible avant même d'écouter sauf dans le cas de documents saisis sur Internet et disposant donc au moins d'un titre.</p> <p>C'est au tuteur ou au tutoriel à suppléer à ce manque : <i>"vous allez entendre une interview qui met en présence X ou Y"</i>.</p> <p>L'autre stratégie est de procéder au repérage des points listés (identifier la situation, le genre, le type textuel, le thème) après une première écoute de l'ensemble du document ou bien d'une partie suffisamment significative. Puis de faire formuler des hypothèses sur l'ensemble des contenus.</p>
--	---

4.2.2. Savoir tirer profit des éléments prosodiques du discours

<ul style="list-style-type: none">- identifier les sentiments exprimés par un locuteur : joie, surprise, tristesse, colère, etc.- identifier les intonations correspondant aux différents types de phrase (déclarative, interrogative, injonctive, impérative)- identifier les éléments prosodiques qui structurent la phrase et peuvent aider à reconnaître des segments significatifs (énumérations; incises ; différence sujet/prédictat ou thème/rhème, etc.)- se servir de la microgestualité liée à ces éléments prosodiques pour opérer la segmentation du texte- identifier les accents d'insistance- identifier les accents régionaux	<p>Ce travail commence déjà en compréhension globale, mais s'accroît en compréhension détaillée.</p> <p>La spécificité de l'oral concernant les éléments supra-segmentaux peut être analysée avec plus de finesse pour chaque segment écouté séparément.</p> <p>Tous les éléments cités en 4.1. sont repris ici et mieux saisis.</p>
---	--

4.2.3. Comprendre le sens des mots et expressions

reconnaître des mots et essayer de les relier	Il s'agit avant tout de repérer et de reconnaître des éléments dispersés, comme des mots isolés (voir paragraphe 4.4.).
distinguer les noms propres des autres mots	Les noms propres sont difficiles à reconnaître car même les noms étrangers sont prononcés différemment dans les différentes langues. Il peut être utile de faire un travail préparatoire en fonction du texte à écouter (les noms d'hommes politiques, les noms géographiques, etc.) puis de faire une écoute sélective en les faisant reconnaître à l'intérieur du discours entier, sans prêter attention au reste.
reconnaître les actes de parole (saluer, féliciter, demander, etc.) et leurs enchaînements éventuels	Distinguer les actes de parole n'est pas forcément simple sur le plan linguistique car il peut y avoir des locutions figées non transparentes, mais le contexte de l'échange permet de deviner le sens global du message.

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

<p>Stratégies liées au contenu</p> <p>s'appuyer sur les redondances inhérentes à un discours oral (répétitions, reformulations).</p> <p>Tirer profit des éléments visuels (les mimiques, les gestes du /des locuteurs, les éléments du contexte).</p> <p>Stratégies liées à l'apprentissage</p> <p>ne pas se bloquer devant la non compréhension d'un segment du discours et se servir du contexte pour émettre des hypothèses.</p> <p>gérer les retours en arrière et, si la technique le permet, ralentir la vitesse du visionnement.</p> <p>isoler dans la chaîne sonore les mots incompris et utiliser la technique du mot vide (cf. 3.1.1.) pour les catégoriser (verbe, substantifs, pronom) et émettre des hypothèses de sens.</p>	<p>Les savoir faire procéduraux pour la compréhension se développent</p> <ul style="list-style-type: none">- à partir de la nature même du discours oral et de ses supports : distinguer les redondances pour les utiliser à son profit, utiliser les éléments visuels et croiser les informations- à partir de sa propre aptitude à accepter de comprendre de façon parcellaire au départ, et à essayer de "deviner" en batissant des hypothèses. <p>La spécificité de l'oral nécessite au cours de l'apprentissage de gérer des retours en arrière et cela peut être fait par l'enseignant comme par l'apprenant en autonomie. Le ralentissement est prévu par certains programmes. Il est très utile.</p>
--	---

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

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

4.3.1. S'appuyer sur le lexique aisément identifiable

<p>Le lexique international</p>	<p>Ce lexique comprend des mots d'origine grecque et latine (<i>technologie, médias</i>), des mots anglais (<i>football, internet, film</i>), des mots utilisés dans plusieurs langues européennes (<i>hôtel, taxi, bar</i>), des mots renvoyant à des objets culturels largement connus (<i>champagne, pizza, corrida, fado</i>). La transparence du lexique existe aussi à l'oral comme à l'écrit dans des proportions toutefois inférieures. A l'oral, la prononciation différente rend ces mots moins immédiats. Par exemple <i>pizza</i> (/pidza/ en français vs /pitsa/ en italien).</p>
<p>Les mots de même racine dans la même famille de langues</p>	<p>Ce type de mots correspond à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - des mots provenant du même étymon latin et ayant subi des évolutions phonétiques dans chaque langue. Beaucoup de ces mots sont transparents aussi à l'oral: <i>terra</i> (LAT, IT, PO, CAT) ; <i>tierra</i> (ESP) ; <i>terre</i> (FR) ; <i>tara</i> (RO). Certains peuvent cependant avoir subi de fortes variations phonétiques: par exemple <i>eau</i> (FR)= <i>aqua</i> (IT) e <i>agua</i> (ESP). - des mots savants construits sur un étymon latin. Ces mots sont sensiblement identiques dans toutes les langues. Ils sont les plus longs et les plus compréhensibles à l'oral car le suffixe se reconnaît malgré les différences sonores: <i>constitution</i> (FR), <i>costituzione</i> (IT), <i>constitución</i> (ESP), <i>constitution</i> (ANG). - des emprunts d'une langue à l'autre par exemple le mot italien <i>bacchetta</i> a donné au XVIème siècle en français le mot <i>baguette</i> et aujourd'hui le nom du pain revient dans la langue italienne sous sa forme française ; <i>crème caramel</i> (FR) > <i>crème caramel</i> (IT) avec variation d'accent tonique. Ces variations de prononciation impliquent une moins grande immédiateté dans la reconnaissance qu'à l'écrit mais un socle suffisamment fort sur lequel peut s'appuyer l'IC à l'oral.
<p>les mots de même racine empruntés à d'autres familles de langues</p>	<p>Les mots empruntés à d'autres langues, transversaux à plusieurs langues constituent aussi un socle pour la compréhension orale. Par exemple à partir de l'étymon arabe <i>āl-ğabr</i> (réduction) : <i>algebra</i> (IT, ANG), <i>álgebra</i> (ES, PO), <i>algèbre</i> (FR) <i>algebră</i> (RO).</p>

4.3.2. Savoir reconnaître des mots à partir des correspondances phonologiques

repérer des correspondances phonologiques entre les langues	<p>Ex. /y/ (FR) pur = /u/ (IT) puro /pj/ (IT) pioggia = /pl/ (FR) pluie /tj/ (IT) centro = /s/ (FR) centre</p> <p>Consulter à ce propos les tableaux complets de correspondances pour les langues romanes dans la plateforme <i>Galanet</i> (cf. http://www.galanet.eu/ressource/).</p>
comparer avec l'écriture des mots pour trouver des ressemblances non audibles	<p>L'écriture qui conserve des traces de l'étymologie rend la ressemblance souvent plus perceptible qu'à l'oral. Par exemple : le suffixe "ment" en français n'est pas facile à cause de la nasale et du fait que le "t" final est muet.</p> <p>Ex. <i>Effectivement</i> /efektvmã/ Consulter à ce propos les tableaux complets de correspondances pour les langues romanes dans la plateforme <i>Galanet</i> (cf. http://www.galanet.eu/ressource/).</p>

4.3.3. Savoir décomposer les mots pour deviner le sens

deviner le sens d'un mot composé à partir du sens des mots qui entrent dans sa composition	<p>Lorsque les composés sont transparents à l'oral, le passage est plus évident: <i>grattacielo</i> (IT) /<i>gratte-ciel</i> (FR).</p> <p>Lorsqu'un seul mot est transparent, c'est la fréquence des collocations qui permet de deviner le sens du 2e mot.</p> <p>Ex. <i>rascacielo</i> (ESP) = <i>gratte-ciel</i> (FR) (cf. http://www.galanet.eu/ressource/).</p>
identifier la racine, les affixes, les suffixes	<p>Les préfixes (Ex. <i>bi-</i>, <i>multi-</i>, <i>amphi-</i>, <i>auto-</i>, <i>hyper-</i>) sont souvent très proches pour la prononciation. Les suffixes (Ex. <i>-age</i>, <i>-able</i>, <i>-ment</i>) ont des prononciations différentes, mais suffisamment proches pour que l'analogie soit perçue à l'oral après entraînement.</p> <p>Ex. <i>action</i> (FR), <i>azione</i> (IT), <i>acción</i> (ES), <i>ação</i> (PO), <i>actiune</i> (RO), <i>acció</i> (CAT).</p>
deviner les sens des mots à partir d'autres mots plus ressemblants à l'oral appartenant au même champ lexical ou à la même famille étymologique	<p>Il est possible de deviner le sens d'un mot en se servant de mots du même champ lexical, appartenant à une autre catégorie grammaticale ou à un autre registre dans la/les langue(s) connue(s) :</p> <p>Ex. un francophone pourra arriver au sens de <i>acqua</i> (IT) /<i>akwa</i>/ = <i>eau</i> (FR) à partir de <i>aquatique</i> (FR) /<i>akwatik</i>/.</p> <p>Cependant ce travail est plus difficile à faire à l'oral dans les cas de non correspondance entre graphie et phonie.</p>
se servir des correspondances interlinguistiques entre morphèmes grammaticaux	<p>Par exemple les désinences verbales de l'infinitif <i>-are</i> (IT) - <i>-er</i> (FR, ES, PO) permettent de reconnaître que le mot est probablement un verbe.</p>

	Toutefois, il est aussi nécessaire de mémoriser des formes plus éloignées comme par exemple les marques de nombre pour le masculin : -s (ES, PO, FR, CAT) -i (IT, RO) (cf. http://www.galanet.eu/ressource/).
--	---

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

à partir du contexte discursif	Par exemple : Le mot <i>postre</i> ES = <i>dessert</i> FR sera compris s'il est proposé à la fin d'un repas. Dans un message en italien on peut deviner le sens approximatif de la formule <i>Ci sentiamo = A la prochaine</i> (FR), en considérant sa place en clôture de l'échange.
à partir du champ lexical (ensemble de mots qui se rapportent à un même thème)	Par exemple : Après le verbe <i>manger</i> (FR), transparent dans plusieurs langues romanes, le mot qui suit désignera très probablement une chose comestible. Inversement si on connaît le mot <i>paella</i> (plat espagnol connu à niveau international) on accédera plus facilement au sens de <i>comer</i> dans <i>comer paella</i> (ES, PO).

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

passer d'une langue à l'autre pour des documents similaires.	On peut travailler sur des documents quasiment traduits en plusieurs langues (par exemple nouvelles d' <i>Euronews</i> http://www.euronews.com/) et passer d'une langue à l'autre pour reconstruire le sens.
savoir exploiter ce qui est compris dans une langue pour comprendre un document oral similaire dans une autre langue traitant d'un même thème et/ou appartenant au même genre.	Niveau I: documents traduits (à quelques différences près). Niveau II : documents sur le même thème mais organisés différemment et avec un autre texte.
exploiter les transcriptions écrites	L'écriture qui conserve des traces de l'étymologie rend la ressemblance souvent plus perceptible qu'à l'oral. Par exemple: le suffixe "ment" en français n'est pas facile à cause de la nasale et du fait

<p>recourir aux transcriptions ou sous-titres pour reconnaître certains mots non identifiés à l’oral et compréhensibles à l’écrit à cause de ressemblance non audibles.</p>	<p>que le “t” final est muet, l’écrit par contre rend le mot transparent : Exemple : effectivement (fr) /efektvmã/</p> <p>C’est au moment du recours à l’écrit, sous forme de transcription, de sous-titrage qu’on pourra également utiliser le dictionnaire. A noter qu’en ligne, les dictionnaires offrent également la prononciation des mots. (comme par exemple <i>Reverso</i> http://dictionnaire.reverso.net/)</p>
<p>mémoriser des éléments fonctionnels (connecteurs, chiffres,...) opaques dans leur forme sonore</p>	<p>Les éléments fonctionnels sont très souvent opaques aussi bien à l’écrit qu’à l’oral, il sera donc indispensable de les mémoriser. <i>Les petits portraits de langues</i> dans <i>EuroComRom</i> proposent des listes de termes essentiels pour chaque langue. Par exemple : <i>además</i> (SP) – <i>além</i> (PO) – <i>inoltre</i> (IT) – <i>en outre</i> (FR) – <i>în plus față de</i> (RO) – <i>a més a més</i> (CAT). La mémorisation se fait graduellement lors de la rencontre contextuelle de ces mots.</p>

V. L’INTERACTION PLURILINGUE et INTERCULTURELLE

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

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

5.1. Comprendre pour interagir

L’interaction en intercompréhension est une activité plus complexe qu’une simple succession de réception (en langue seconde) et production (en langue première). Comprendre les spécificités de l’interaction plurilingue constitue un premier pas pour apprendre à s’y engager de façon collaborative.

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

identifier les spécificités, les ressources et les contraintes du canal du dispositif de communication activé	Avant de se lancer dans l'interaction plurilingue il est nécessaire que les participants identifient s'il s'agit d'une interaction en présence/à distance, d'une interaction orale/écrite/mixte, d'une interaction en direct/en différé, afin de mobiliser les ressources communicatives adéquates.
identifier les caractéristiques du contexte d'interaction	Les participants analysent le contexte d'interaction, de type formel (formation, contexte professionnel) ou informel (conversations de la vie quotidienne), afin de mobiliser les registres de langue et les compétences discursives, textuelles et socio-culturelles adaptées.

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

comprendre quel est l'objectif global de l'échange, la nature et finalité de la tâche à prendre en charge	La motivation et l'effort de participation sont soutenus par une claire perception des objectifs sur lesquels s'engager et des tâches à réaliser de façon collaborative.
repérer le schéma communicatif des interactions pour programmer son intervention dans l'échange	Avant d'intervenir il est nécessaire d'analyser l'échange en cours : qui parle à qui, de quoi, pourquoi, etc.
analyser globalement les actes conversationnels réalisés comme base de compréhension pour réagir de façon pertinente	A un niveau initial I, les participants ne comprendront peut-être pas le détail des messages des interlocuteurs, mais être capable de saisir globalement l'acte conversationnel réalisé (saluer, initier un échange, réagir à ce que d'autres ont dit, remercier, donner/défendre un point de vue personnel, prendre congé ...) constitue une première étape de compétence.
repérer le schéma général du développement thématique pour insérer son intervention de façon pertinente afin de le faire progresser	A un niveau II, le développement argumentatif est plus complexe et il est nécessaire d'en suivre le cours : introduction, changement de sujet, développement des thématiques, conclusion, etc.

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

savoir que la communication plurilingue implique un lourd effort cognitif de façon à réagir en conséquence	Se mouvoir entre plusieurs langues entraîne une fatigue qui peut amener à une baisse de participation : en prendre conscience et le reconnaître aide les participants à ne pas se décourager et à affronter les moments d'impasse comme faisant partie d'un processus dynamique (Niveau II)
reconnaître les moments de ralentissement dans la construction de l'échange communicatif dus à des difficultés linguistiques, pour mettre en œuvre des stratégies de remédiation	Un blocage de l'échange peut parfois intervenir en raison de l'opacité linguistique sur un élément porteur. Les participants peuvent s'efforcer de repérer le moment où ils ont perdu le fil de la conversation et essayer de se concentrer sur d'éventuels éléments linguistiques qui ont fait obstacle (Niveau II).
repérer d'éventuelles incompréhensions dues à un manque de références culturelles partagées, à des signes d'ethnocentrisme, à des styles d'interaction différents	A un niveau avancé (III) les participants peuvent être amenés à constater que certains malentendus interculturels bloquent le développement de la coopération. Ils chercheront des hypothèses d'interprétation pour mettre en œuvre des stratégies de remédiation.

5.2. Savoir participer à une interaction plurilingue

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

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

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

réagir de façon collaborative à la parole ou à la requête de l'interlocuteur	Mettre en oeuvre toutes ses ressources (gestes, mimiques, représentations graphiques...) pour répondre à des sollicitations dans une langue inconnue (Niveau I).
--	--

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

partager un contrat de communication plurilingue	Dans des contextes éducatifs ou professionnels on définit collectivement un contrat de communication explicite. Le principe de base de l'intercompréhension est que chaque participant communique dans sa langue de choix (langue maternelle, langue de scolarisation, langue la mieux maîtrisée), selon les exigences d'autres formes d'interaction plurilingue (alternance codique, auto-traduction, recours momentané à une langue tierce) peuvent être adoptées par le groupe (Niveaux I-II).
s'engager activement dans la définition et la réalisation d'une tâche commune	Il s'agit par exemple de suivre et alimenter les différentes phases d'un projet à réaliser, collaborer à la planification des tâches prévues (Niveaux II-III).
participer au développement thématique de la communication	S'adresser au groupe, reprendre et apprécier plusieurs propos, synthétiser pour avancer, inciter à intervenir, formuler des propositions pour le groupe sont des compétences à développer au niveau III.
enrichir le dialogue interculturel	Les participants saisissent les occasions pour apporter des informations socioculturelles ainsi que leurs points de vue personnels sur les aspects culturels évoqués (Niveaux II-III).

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

prendre connaissance du profil linguistique de ses partenaires pour tenir compte de leurs compétences de réception	Il s'agit d'un préalable tant du point de vue linguistique que relationnel, qui permet d'envisager les ressources disponibles dans l'échange.
adapter la complexité lexicale à l'interlocuteur	- Eviter le vocabulaire familier, les sigles, les abréviations, l'argot, le jargon, les expressions idiomatiques (en particulier à niveau I).

	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser les mots, expressions, registres les plus susceptibles d'être transparents comme le vocabulaire pan-roman, le lexique international, les mots d'origine savante et le lexique technique, qui sont souvent basés sur une racine gréco-latine (Niveau II).
inclure volontairement des redondances lexicales qui facilitent la compréhension	<ul style="list-style-type: none"> - Répéter les mots partagés plutôt que recourir à une reprise pronominale ; - inclure dans son intervention des définitions, explications, traductions, reformulations, paraphrases, synonymes, hyperonymes, antonymes pour les mots dont on prend conscience peu à peu de l'opacité grâce à l'expérience de la communication plurilingue (Niveaux II-III).
adapter la complexité syntaxique à l'interlocuteur sans pour autant utiliser des formes grammaticalement incorrectes	<p>Organiser le contenu du message de façon claire et explicite (Niveau I-II) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser des phrases brèves et privilégier la coordination syntaxique par rapport à la subordination ; - suivre l'ordre sujet-verbe-objet (S-V-O); - choisir de préférence les modes verbaux personnels à la voix active ; - éviter les constructions impersonnelles ; - expliciter les sens de certains verbes impersonnels très fréquents (<i>il y a, il faut...</i>).
adapter la complexité textuelle à l'interlocuteur	<p>Favoriser des plans schématiques de structuration du discours (ordre logique et chronologique) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - souligner les connecteurs textuels ; - expliciter les changements thématiques; - expliciter, si nécessaire, les pronoms sujets ; - privilégier la reprise lexicale par rapport à la reprise pronominale. <p>A l'écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - diviser le texte en courts paragraphes et utiliser des titres et des intertitres pour guider le lecteur ; - exploiter de façon pertinente les ressources typographiques (listes, ponctuation, caractères gras, souligné ...).
adapter la densité informative à l'interlocuteur	<ul style="list-style-type: none"> - Calibrer la longueur de ses interventions ; - limiter la quantité d'information nouvelle dans chaque intervention ; - reprendre des éléments déjà partagés au cours de l'échange ; - s'assurer d'un degré acceptable de compréhension de la part des interlocuteurs avant d'avancer.

adapter la complexité culturelle à l'interlocuteur, sans pour autant aseptiser son discours	- Manier avec prudence l'implicite, l'humour, l'ironie qui sont en général culturellement très marqués ; - donner des exemples dans un univers culturel largement partagé.
utiliser les éléments non verbaux pour faciliter l'accès au sens	(En particulier au Niveau I) A l'oral (en face à face ou en communication à distance), accompagner son discours de gestes, mimiques, documents visuels, objets. A l'écrit, accompagner son discours d'images, vidéo, icônes, smileys, utiliser une ponctuation expressive, les signes typographiques...
adapter sa production orale à l'interlocuteur	- Ralentir le débit et soigner la prononciation ; - segmenter le flux de parole pour permettre à l'interlocuteur de repérer plus facilement les mots (phénomènes de liaisons, mots courts mais porteurs de sens, troncations, élisions...)

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

expliciter ce qu'on a compris pour assurer la co-construction plurilingue du sens	Expliciter ce que l'on a compris permet non seulement de prévenir des problèmes de compréhension, mais aussi de consolider la compétence plurilingue des interlocuteurs grâce à la reformulation du même contenu dans une autre langue.
soumettre aux interlocuteurs ses propres hypothèses d'interprétation du sens	Demander aux autres de réagir à ses hypothèses permet non seulement de dénouer des incertitudes ; l'interaction qui en découle enclenche aussi un processus d'apprentissages réciproques.
faire part de ses problèmes de compréhension et solliciter un étayage linguistique	Demander de répéter, préciser, clarifier, éventuellement traduire, ce qu'on ne réussit pas à comprendre sans pour autant alourdir l'échange par des demandes excessives de confirmation (Cf. 1.3.2. Assumer sa position d'apprenant en IC).
veiller activement et réagir aux problèmes de compréhension de ses interlocuteurs	On peut répondre aux demandes d'aide avec des stratégies ciblées et diversifiées : reformuler, répéter, préciser, clarifier, synthétiser, illustrer, éventuellement traduire... On veillera à ménager la face de l'autre en valorisant son effort de compréhension.



Références bibliographiques (REFIC)²⁷

BALBONI, P. (2009). Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza. In Jamet, M. C. (coord.). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venise : Le Bricole.

BÉGIN, Ch. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. In *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 1, 47-67.

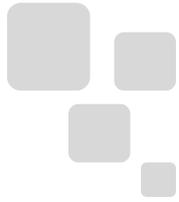
BOGAARDS, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris : CREDIF.

CAMPODONIO, N. JANIN, P., (2014). Communication : Construire une progression pour l'intercompréhension, Colloque International IC-2014. *Intercompréhension en réseau : scénarios, médiation, évaluations*. Université Lyon 2 (France) 19-21 juin 2014.

CANDELIER, M. DE PIETRO, J.-F. (2008). Éveil aux langues et argumentations curriculaires : choix européens et fondements empiriques. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus – Les curriculums en question*, Bruxelles : De Boeck Université, 147-162.

CAPUCHO, F. (2014) *Intermar ou les nouveaux défis de l'Intercompréhension*. In Daval, R., Hilgert, E., Nicklas, T, Thomières

²⁷ Cette bibliographie présente uniquement les ouvrages cités dans le texte, la bibliographie finale est plus générale et concerne principalement la formation en éducation à l'intercompréhension et au plurilinguisme. Une bibliographie mise à jour sur l'intercompréhension est consultable dans la brochure de la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France *Références 2015 : intercompréhension* consultable en ligne à l'adresse : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme/Referenes-Intercomprehension>



D. (eds.) Sens, forms, langage. Contributions en l'honneur de Pierre Frath (pp. 345 - 358). Reims : Ed. Epure.

CAPUCHO, F., (2010). Intercompreensão - porquê e como?- Contributos para uma fundamentação teórica da noção. In Intercompreensão - Redinter, 1, 85 – 102.

CARRASCO, E., (2012), Per una valutazione di qualità, socialmente riconosciuta e istituzionalmente integrata, di e per gli apprendimenti in intercomprensione. In M. De Carlo (coord.) Intercomprensione e educazione al plurilinguismo, Porto S. Elpidio : Wizarts Editore 325-342.

COSTE, D. (2002). La notion de compétence plurilingue. L'enseignement des langues vivantes, perspectives. Versailles: CRDP de l'Académie de Versailles, 27 et 28 mars 2001.

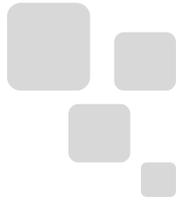
DABÈNE, L. (1996). Pour une contrastivité "revisitée". In Etudes de Linguistique Appliquée. 104, 393-400.

DELOUIS, A. (2008). Le cadre européen commun de référence pour les langues : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone. In Les langues modernes, 2, 19-31.

JAMET M.C., SPITA D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. In Intercompreensão - Redinter, 1, 9-28

JAMET, M. C., (2010), Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approci plurilingui e valutazione. In Synergie Europe, 5, 75-92.

LENZ P., BERTHELE R. (2010). Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation, Etude Satellite 2, Guide pour Le Developpement et la Mise en oeuvre de Curriculums pour une Education Plurilingue et Interculturelle, Strasbourg, Division des Politique linguistiques.



OLLIVIER Ch., (2013). Tensions épistémologiques en intercompréhension. In Les Cahiers de l'Acedle, 10-1, 5-27.



Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension

(REFDIC)²⁸

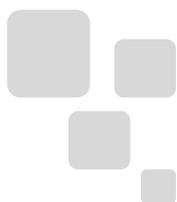
Ce référentiel veut contribuer à l'élaboration de formation de formateurs capables d'intégrer d'écriture collaborative dans le cadre de leurs activités éducatives en présence et en ligne. Ce document constitue donc un instrument pour concevoir et mettre en pratique des parcours de formation à l'intercompréhension et un instrument d'évaluation (y compris en auto-évaluation) de compétences professionnelles (connaissances, attitudes et capacités) nécessaires à l'introduction de l'intercompréhension dans les espaces de contact de langues et de communication interculturelle (situations de communication en présence et à distance).

L'intercompréhension constitue une possibilité de formation pour aider les enseignants à promouvoir une éducation linguistique démocratique et à ouvrir des espaces de communication entre des sujets appartenant à des communautés linguistiques et culturelles différentes, envisageant ainsi de nouvelles modalités d'être et de savoir être formateur²⁹ en/de langues.

Cette finalité générale en terme de savoir être est concrétisée dans ce Référentiel par des descripteurs de compétences de savoirs ainsi que de savoir-faire qui permettent au formateur de s'engager dans

²⁸ Elaboré par les participants au lot de travail 4 dans le cadre du programme européen MIRIADI (<http://miriadi.net/elgg/miriadi/home>) : Ana Isabel Andrade, Filomena Martins et Ana Sofia Pinho (Université d'Aveiro), avec la collaboration de Maddalena De Carlo, coordinatrice du Lot 4 et Mathilde Anquetil (Université de Macerata). Révision pour les TICE : Maria José Loureiro (Université d'Aveiro).

²⁹ Dans ce terme nous incluons l'enseignant et le formateur d'enseignants et formateurs, car il s'agit de sujets impliqués dans la formation d'autres sujets.



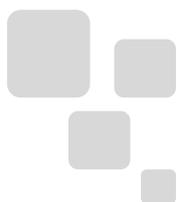
l'élaboration et la mise en oeuvre de projets qualifiés. Ce choix correspond à une volonté de prendre en compte les dimensions éthique et politique dans une perspective pragmatique de l'intervention éducative.

En liaison avec le Référentiel de compétences de communication en intercompréhension (REFIC), ce Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC) se propose de répondre à des besoins sociaux en termes de formation à l'éducation plurilingue et interculturelle. Il s'agit de mettre à disposition des descripteurs de compétences pour concevoir des formations axées sur l'intercompréhension, afin d'aider les formateurs à la diffuser comme pratique communicative et éducative. Ainsi, de même que le REFIC, ce référentiel suit les principes suivants :

- transparence des enjeux formatifs ;
- clarté des objectifs, des contenus et des méthodologies de l'intercompréhension ;
- participation des acteurs éducatifs à la construction de parcours de formation axés sur l'intercompréhension.

Le document se structure autour de trois dimensions constitutives de la compétence professionnelle du formateur, qui se donne pour objectif d'éduquer au plurilinguisme par l'intercompréhension, dans une approche réflexive :

1. la dimension éthique et politique
2. la dimension langagière et communicative,
3. la dimension pédagogique et didactique.



Chaque dimension est d'abord présentée dans ses objectifs généraux puis déclinée en descripteurs de compétences à leur tour illustrés par des textes explicatifs.

Ce référentiel offre des outils de formation professionnelle dans le cadre d'une approche éducative qui considère comme fondamentaux les processus suivants :

- l'acquisition de nouveaux savoirs, par des activités de recherche d'information ainsi que de réélaboration et co-construction de connaissances ;
- l'expérimentation sur le terrain, comprenant les phases de planification, mise en oeuvre et évaluation, afin d'intervenir dans les situations éducatives que l'on souhaite faire évoluer ;
- l'engagement, l'ouverture et la prise de responsabilité dans la promotion du plurilinguisme par la participation dans différents espaces et formats de communication.

La réflexion permanente sur les processus activés, les dispositifs mis en place et les résultats atteints par les sujets est un aspect fondamental dans la formation de formateurs : elle permet d'effectuer des bilans de parcours et d'envisager des perspectives pour une formation tout au long de la vie.

I. Dimension éthique et politique

Cette dimension se traduit dans la capacité de comprendre l'intercompréhension comme modalité de participation démocratique dans un monde caractérisé par la diversité des langues et des cultures. Cette dimension implique l'engagement du formateur dans la promotion du dialogue interculturel ainsi que de la « justice linguistique », en vue d'assurer la reconnaissance effective de l'égalité de valeur de toutes les langues et cultures. L'intercompréhension est ainsi envisagée au niveau macro-social, comme un enjeu politique et éthique et, au niveau micro-social comme une opportunité d'éducation au plurilinguisme et à l'interculturalité.

I.1. S'engager pour le respect des droits linguistiques	
situer son intervention éducative dans la perspective d'une plus grande justice et équité linguistiques dans la communication	Le formateur en IC doit être capable d'analyser les situations éducatives pour identifier des espaces possibles de construction de parcours langagiers et didactiques qui favorisent la voix de tous les sujets grâce à la diversification des langues en circulation, ainsi que l'accès à l'information et à la communication comme exprimé dans la Déclaration Universelle des Droits Linguistiques de l'UNESCO (http://linguistic-declaration.org/)
comprendre la pertinence de l'IC par rapport au respect des droits linguistiques et culturels	Le formateur reconnaît l'IC comme une voie pour assurer la démocratie linguistique dans certains contextes de communication par l'acceptation et la mise en valeur des langues/cultures en contact.
agir de façon éthique et responsable face à la diversité linguistique et culturelle dans les échanges plurilingues	Le formateur valorise les biographies langagières (comprenant les variétés dialectales) de tous les participants, apprenants et collègues. Au cours des échanges, il veille à ce que tous les idiomes aient droit de cité, il pratique un étayage pour faciliter la réception des langues les moins diffusées et sollicite une participation collective à la construction du sens de la parole de l'autre.
combattre les préjugés et stéréotypes sur les langues qui sont	Le formateur est prêt à s'engager pour travailler les préjugés diffusés sur la valeur, la beauté, la performativité des langues (ex. : la capacité ou non de certaines langues à exprimer des

autant d'obstacles à la reconnaissance concrète des droits linguistiques	concepts abstraits, leur richesse lexicale ; les associations de valeur liées à leur sonorité, à l'alphabet utilisé...). Pour ce faire il promeut le goût des langues en incluant par exemple les manifestations culturelles et esthétiques dans lesquelles toutes les langues trouvent expression.
I.2. S'engager pour une éducation linguistique démocratique	
s'engager dans des actions de promotion d'éducation plurilingue, tout en mettant en évidence le rôle du langage et des différentes langues dans la communication entre les sujets et les groupes	Le formateur en IC défend le plurilinguisme, car il sait que le langage verbal est déterminant dans le rapport au monde des groupes humains, dans la transmission de la culture et du savoir ; dans les situations de communication multimodale (orale, écrite et numérique) entre des sujets et des groupes avec des parcours et des biographies langagières différentes ; ainsi que dans l'accès aux opportunités de travail et de pleine insertion sociale (On peut consulter à ce propos dans le site de l'Unesco la page sur la diversité culturelle et linguistique http://www.unesco.org/cultural-and-linguistic-diversity/).
mettre en valeur les sujets comme médiateurs de leurs langues-cultures	Le formateur place les sujets au centre du processus d'enseignement/apprentissage et les aide à prendre conscience de la valeur de leur patrimoine linguistico-culturel. L'expression en langue maternelle ou dans la langue choisie par le sujet devient ainsi une ressource de découverte et d'apprentissage pour tous les participants à la formation en IC. (Consulter à ce propos dans le site de l'Unesco la page sur la valorisation de la langue maternelle http://www.unesco.org/celebration-journee-internationale-langue-maternelle) Ainsi, la communication en IC constitue un puissant moyen pour combattre les sentiments d'insécurité linguistique des locuteurs en légitimant leur expression quelle que soit la variété linguistique qu'ils entendent utiliser.
inscrire l'IC dans le cadre d'une éducation linguistique globale et intégrée	Le formateur peut s'inspirer du concept d' <i>Educazione Linguistica Democratica</i> (consulter à ce propos l'étude de référence élaboré par Edvige Costanzo pour le Conseil de l'Europe et les Dix Thèses pour l'Education Linguistique Démocratique) pour insérer l'IC dans une éducation aux langues où les capacités verbales sont liées à la socialisation,

	<p>à la conceptualisation et à l'expression symbolique.</p> <p>L'héritage linguistico-culturel du sujet constitue le point de départ pour une ouverture à la diversité.</p> <p>(http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ConstanzoFr.pdf http://www.giscl.it)</p>
I.3. Promouvoir le dialogue interculturel	
réfléchir sur les raisons et les finalités d'un travail interculturel autour de l'IC	Il s'agit de comprendre les finalités éducatives de l'IC, non seulement dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, mais aussi pour l'éducation interculturelle, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la paix, l'IC étant une voie qui permet de travailler dans et à travers la complexité contemporaine.
participer activement dans des équipes multilingues, multiculturelles et multidisciplinaires en vue de la promotion du dialogue interculturel	Le travail dans des équipes de plus en plus diversifiées implique une capacité à construire du consensus négocié dans les espaces de dialogue interculturel. Ce travail exige la construction de passerelles entre les langues et les modes d'expression et de communication de sujets différents, c'est-à-dire une capacité à résoudre d'éventuels malentendus ou conflits, dans des pratiques d'entraide et de valorisation de tous et de chacun.
identifier des domaines/thématiques qui permettent d'enclencher des réflexions qui interpellent les identités multiples des participants dans les situations de formation	L'IC peut se travailler à partir de multiples domaines (linguistique, social, culturel) et thématiques (migration ; mobilité réelle et virtuelle ; majorité et minorité linguistique ; langues et cultures dominantes/dominées ; répertoire langagier; histoire des langues ; etc.) ce qui laisse aux acteurs éducatifs la possibilité de choisir leurs propres parcours et modes de communication, dans des thématiques interdisciplinaires. Le formateur veille à ce que circule une conception non essentialisante des identités culturelles.
travailler à l'évolution des représentations et stéréotypes sur les langues et les cultures	Le formateur en IC tient compte du fait que les représentations (images, croyances) sur les langues, les cultures et leurs valeurs, influencent la motivation à l'apprentissage, à la communication et à la collaboration tant



dans la communication interculturelle	au niveau individuel qu'au niveau des relations entre les groupes. Il travaille donc à faire évoluer de façon critique ces représentations vers une disponibilité majeure envers l'altérité.
contribuer de façon éthique et déontologique à la création d'espaces de communication accueillants, à la participation proactive et responsable, en favorisant une ambiance de sécurité communicative	Pour assurer le bien-être communicationnel, le formateur veille à maintenir une ambiance de sécurité participative. Il met en oeuvre des médiations entre les différents styles de travail qui peuvent être dus aux caractéristiques individuelles, aux différentes cultures éducatives et aux enjeux institutionnels de la formation dans les contextes de chacun.

II. Dimension langagière et communicative

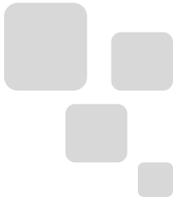
Cette dimension se rapporte au développement de la compétence de communication et d'apprentissage plurilingue et interculturelle du formateur.

On considère ici le formateur lui-même engagé dans l'apprentissage de langues-cultures en intercompréhension. L'objectif est de faire évoluer son propre répertoire linguistique et culturel et de développer sa capacité à gérer des situations de communication multilingues et interculturelles. Cette dimension prend en compte les représentations des langues et des cultures et inclut une dimension métacommunicative, à savoir la capacité d'analyser et de réfléchir sur les situations de communication multilingues et interculturelles, y compris les interactions à distance. On pourra aussi consulter le REFIC pour une description détaillée de ces compétences.

II.1. Développer son répertoire linguistico-culturel

prendre conscience de son répertoire linguistique et communicatif et l'analyser	Il s'agit de réfléchir sur son répertoire de communication, tout en identifiant des points forts et faibles de sa compétence plurilingue et interculturelle car la conscience de ses limites et de ses ressources communicatives est une base importante de développement professionnel.
mobiliser son répertoire langagier dans des situations de communication multilingue et interculturelle, notamment à travers les TICE	Le développement du répertoire langagier se fait dans des situations de communication multilingue et interculturelle et les TICE constituent une opportunité d'enrichissement linguistique par l'expérimentation de nouvelles situations de contact de langues.
acquérir des connaissances sur les langues et les cultures, sur leurs caractéristiques spécifiques	La connaissance professionnelle des formateurs peut inclure une connaissance préalable sur une ou plusieurs langues-cultures, mais surtout la capacité de cultiver et stimuler le goût pour d'autres langues et d'autres apprentissages langagiers (cf. REFIC : II. Les langues et les cultures).

s'engager à faire évoluer son répertoire plurilingue et sa capacité de communication interculturelle	L'engagement à l'autoformation est un des aspects les plus importants du développement professionnel y compris l'engagement au développement linguistique et communicatif (cf. REFIC : III et IV La compréhension de l'écrit et de l'oral.)..
analyser les représentations sur les langues et les cultures afin d'adopter des attitudes d'ouverture par rapport à la communication plurilingue et interculturelle	Les représentations sur les langues et les cultures influencent le rapport aux langues des sujets sociaux. Le formateur doit atteindre un niveau de conscience sur les enjeux de la diversité linguistique afin de pouvoir jouer un rôle de médiateur.
II.2. Développer ses compétences d'apprentissage en intercompréhension	
utiliser les ressources d'information et de communication, y compris les ressources numériques, en vue du développement de ses compétences communicatives en IC ;	Le formateur s'engage à repérer les ressources disponibles (matériel, outils de référence) et les contextes d'apprentissage accessibles (plateformes digitales, cours en présentiel), (cf. REFIC : I. Le sujet plurilingue et l'apprentissage).
réfléchir sur ses connaissances didactiques, pédagogiques et numériques en vue d'un travail en IC en présentiel, hybrides et à distance	Le formateur est invité à développer une certaine réflexion pour se connaître en tant que didacticien, acteur social, locuteur plurilingue et apprenant de langues. Il doit être conscient de ses possibilités et limites pour être capable de continuer à se développer du point de vue professionnel, tout en veillant à améliorer et approfondir ses connaissances, dans le but de mieux organiser et dynamiser les situations de formation autour de l'IC.
s'engager dans des formations linguistiques et en didactique des langues, notamment en IC et en éducation plurilingue	Les formateurs peuvent accéder à des formations sur l'IC car elles sont maintenant disponibles en présentiel et à distance, avec des indications pour l'autoévaluation (par exemple les sessions de formation sur des plateformes <i>Galapro</i> , <i>Miriadi</i> , ou les Cours en ligne ouverts et massifs (CLOM) comme ceux proposés par l'Organisation internationale de la Francophonie ou par l'Université de Grenoble)



II.3. Développer ses compétences de communication en intercompréhension	
<p>mobiliser des stratégies de communication dans de nouvelles situations d'interaction plurilingue</p>	<p>Le développement de la compétence plurilingue et interculturelle se fait par la compréhension du fonctionnement de la communication langagière. La mise en place de stratégies telles que reformulations, alternance codique, recours à l'aide des interlocuteurs, permet aux locuteurs d'intégrer dans les situations plurilingues (cf. REFIC : V. L'interaction plurilingue et interculturelle).</p>
<p>développer les compétences de médiation dans des situations de communication plurilingue et pluriculturelle en IC</p>	<p>Le passage de rôle d'apprenant à formateur exige une maîtrise des processus de médiation et de remédiation compte tenu de la variété des contextes communicatifs.</p>

III. Dimension pédagogique et didactique

Cette dimension est centrale dans la compétence professionnelle du formateur, car elle inclut la connaissance déclarative sur les approches pédagogiques et didactiques et la connaissance procédurale qui concerne la capacité de mettre en œuvre des formations à l'intercompréhension. Cette dimension concerne tout ce qui relève du domaine de l'information, de la planification, de l'actualisation didactique, de l'évaluation et de la réflexion sur le travail développé autour de l'intercompréhension, y compris tout le travail réalisé à travers les TICE.

III.1 S'approprier de savoirs sur l'intercompréhension dans le cadre des approches plurielles

élargir ses connaissances professionnelles, y compris la mise en question de ses conceptions sur l'enseignement des langues-cultures	Le formateur en IC amplifie ses connaissances en didactique des langues sur les approches plurielles, notamment sur l'IC, pour pouvoir intégrer ces approches dans ses pratiques (on peut consulter dans ce but le CARAP, le site www.redinter.eu , la plateforme www.galapro.eu). Il s'engagera également à ouvrir le répertoire des langues cibles dans son programme éducatif.
connaître les notions de profil linguistique et de compétence plurilingue et interculturelle	Le formateur en IC comprend les concepts-clés qui permettent un travail autour de la compétence plurilingue et interculturelle (voir à ce propos la Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle dans le site du Conseil de l'Europe).
connaître les approches plurielles aux langues-cultures, et plus spécifiquement l'approche de l'IC	Le formateur en IC doit avoir des connaissances déclaratives sur les approches plurielles, notamment sur l'IC (consulter le CARAP).
connaître les présupposés théoriques, les principes didactiques et les résultats de la recherche en IC	Le développement d'actions de formation en IC doit se baser sur des connaissances solides des fondements théoriques issus de

	la recherche. Des bibliographies, des fiches de lectures et des travaux sont disponibles en ligne (des suggestions sont disponibles par exemple sur les sites de redinter.eu , galanet.eu , galapro.bibliography , projetocinco).
connaître les finalités éducatives de l'IC (linguistiques, culturelles, communicatives, politiques et formatives)	La planification et la gestion de dispositifs de formation doivent être guidées par la connaissance des finalités éducatives de l'IC, dans ses multiples dimensions (voir par exemple l'ouvrage édité par l'AUF et l'Union Latine : <i>L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes</i> consultable en ligne).
III. 2 Elaborer un projet d'intervention en intercompréhension	
analyser son contexte d'intervention afin de repérer un espace potentiel pour un projet didactique en IC	L'IC étant une approche émergente, le formateur est souvent amené à devoir créer un espace d'intervention. A cette fin il devra explorer son contexte pour trouver un appui à son projet d'éducation plurilingue (publics multiculturels, projets d'internationalisation, collaboration entre professeurs de langues, projets d'établissement...).
chercher activement des partenaires et créer des situations d'échange et de collaboration	L'enseignant peut chercher des partenaires dans sa propre institution (enseignants d'autres langues et d'autres disciplines) et mettre en place un réseau international de partenaires pour des modalités de collaboration éducative à distance en IC et/ou interdisciplinaires ou dans un projet de mobilité internationale (on peut consulter les plateformes http://miriadi.net www.galapro.eu , galanet.eu , lingalog , etwinning.net) .
concevoir des parcours de formation à l'IC en fonction des contextes de son public et	Le formateur est capable de prendre en compte les situations langagières et

de ses interlocuteurs ainsi que des dispositifs choisis (présentiel et/ou à distance)	éducatives afin d'identifier des besoins de formation, établir des finalités et des priorités d'intervention et négocier un projet éducatif en collaboration avec ses partenaires en mobilisant son répertoire pédagogique, didactique et communicatif. L'IC peut être aussi une entrée plurilingue aux contenus disciplinaires ou professionnels (consulter par exemple les sites http://prefic.net/ , http://www.intermar.ax/). Il s'agit alors de planifier et développer des activités ou des projets éducatifs intégrés (langues-disciplines).
organiser l'insertion curriculaire de l'IC dans son contexte d'intervention	Il s'agit d'organiser les temps, les espaces et les modalités de participation pour des modules de formation (par exemple définir le calendrier en tenant compte de l'emploi du temps disponible, s'assurer de la disponibilité d'une salle multimédia pour la communication à distance...).
chercher, analyser et sélectionner des dispositifs et des matériels didactiques en IC, en présence et/ou à distance	Le formateur doit savoir chercher, sélectionner, analyser et calibrer des ressources didactiques pour actualiser l'IC dans des processus langagiers et d'apprentissage adéquats au développement du répertoire langagier des sujets en formation (le site redinter.eu présente un grand nombre de projets et de ressources utiles).
III. 3 Réaliser une intervention didactique en intercompréhension	
analyser la diversité des répertoires des sujets impliqués (linguistiques, culturels, stratégiques, numériques, le niveau de leurs compétences en IC, etc.), et leurs besoins d'apprentissage contextuels	La présence de répertoires linguistiques et culturels multiples exige du formateur une capacité d'analyse, de gestion et de valorisation de la diversité et de la complexité des styles d'apprentissage et de communication pour réguler les situations

	pédagogico-didactiques à partir des caractéristiques des sujets, de leurs attentes et de leurs besoins.
gérer des situations d'interaction à distance en IC	Les situations d'interaction à distance en IC impliquent des compétences techniques, numériques et méthodologiques dans les différents environnements d'apprentissage et modalités de communication. Il est nécessaire de gérer la diversité des codes, des cultures et des outils ; de négocier et de réaliser des médiations entre les sujets ayant des perspectives diverses ; de coordonner les tâches et leur partage ; de stimuler la participation et la motivation ; de promouvoir le questionnement et la réflexion.
mobiliser et développer les répertoires linguistico-communicatifs, cognitifs, affectifs et métacommunicatifs des apprenants	Le formateur en IC sait créer des situations éducatives qui prennent en compte des parcours et des répertoires divers, tout en veillant à la mobilisation et à l'expansion des connaissances, au développement des capacités et des attitudes impliquées dans les situations de communication plurilingues et interculturelles. Dans ce sens, le formateur doit être capable de stimuler le raisonnement et l'apprentissage linguistiques et de promouvoir des attitudes positives envers la diversité culturelle et linguistique, en veillant à entretenir la motivation.
développer les compétences stratégiques des apprenants dans des situations de contact de langues	Le formateur devra faire réfléchir sur les processus et les stratégies d'accès au sens utilisés spontanément par les sujets, puis de les guider pour développer leur répertoire stratégique, leur autonomie dans l'organisation et le transfert de connaissances et de capacités (cf. REFIC :

	Stratégies de compréhension écrites/orales et d'interaction).
entretenir le goût des langues et la motivation à l'apprentissage en IC	<p>Dans ses pratiques, le formateur en IC est capable de construire une vision positive de la diversité linguistique et culturelle, en particulier dans ses dimensions affective et esthétique (le plaisir de découvrir des sonorités nouvelles, des pratiques culturelles intéressantes...).</p> <p>Il fait émerger les compétences déjà acquises, valorise les découvertes et les résultats atteints, propose des supports riches ainsi que des situations d'échange impliquant les apprenants dans leur subjectivité.</p>
III. 4 Evaluer le parcours de formation et valoriser les résultats	
évaluer selon différentes modalités le travail didactique développé autour de l'IC	<p>Le formateur en IC observe et évalue le processus de formation et les résultats du parcours. Selon les objectifs et les critères établis, il peut proposer différentes pratiques d'évaluation formative et sommative. L'évaluation peut porter sur les points suivants : connaissances linguistiques, compétences stratégiques, métalinguistiques et métacommunicatives en IC ; participation active dans la communication plurilingue et la réalisation des tâches collaboratives...</p> <p>On fera référence aux trois niveaux de compétences en IC (I-II-III) proposés dans le REFIC.</p> <p>Par ailleurs, l'auto-évaluation continue (ex. : journal d'apprentissage) et la régulation entre pairs peuvent renforcer la conscience de l'apprenant vis-à-vis de son parcours d'apprentissage et des résultats atteints : il</p>



	peut ainsi cerner ses difficultés et réorienter son travail.
valoriser les résultats obtenus individuellement et les réalisations collectives	<p>La valorisation des acquis intervient à divers niveaux du parcours : en cours d'apprentissage le formateur peut relever les performances, même partielles, des participants pour étayer leur confiance en soi. En fin de parcours, ces acquis pourront faire l'objet d'une attestation à insérer dans son portfolio de compétences (cf. P.E.L.) et son CV (cf. europass). On stimulera les apprenants à envisager les contextes sociaux où ils pourront utiliser ces nouvelles compétences.</p> <p>A un niveau institutionnel et social on pourra diffuser la démarche suivie en organisant des événements pour présenter les produits issus de la collaboration plurilingue et interculturelle.</p>
réfléchir sur ses pratiques de formation à l'IC, en présence et/ou en ligne.	<p>Au-delà d'une prise de conscience sur sa compétence professionnelle, en termes de savoirs didactiques, pédagogiques et numériques, pour faire évoluer cette compétence, le formateur en IC doit se rendre disponible pour observer ses pratiques de formation, les analyser et évaluer pour décider ce qu'il faut faire afin d'améliorer son propre processus de développement professionnel et le processus de formation dont il est responsable.</p>



Références bibliographiques (REFDIC)

ANDRADE, A.I., GONCALVES, L., MARTINS, F. & PINHO, A.S. (2012). Développement professionnel: quelles articulations possibles entre formation initiale et formation continue dans un projet de formation à la didactique du plurilinguisme ? In Causa, M. (org). Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements. Bruxelles: De Boeck, pp79-312 (ISBN 978-2-8041-7129-2).

ANDRADE, A. I., PINHO, A. S. & MARTINS F. (2011), Formar para a intercompreensão: micro-políticas curriculares. IN A. S. Pinho & A. I. Andrade (org.) Intercompreensão e didática de línguas : histórias a partir de um projeto. Aveiro: Universidade de Aveiro. Cadernos do LALE. Série Reflexões (ISBN 978-989-96794-9-8), pp 9-32.

BAZARRA, I., CASANOVA, O. & GARCÍA UGARTE, J. (2004). Ser professor y dirigir profesores en tempos de cambio. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.

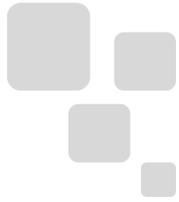
BERNAUS, M., ANDRADE, A. I., Kervran, M. & Trujillo Saéz, F. (2007). La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues. Strasbourg : Conseil de L'Europe.

COSTANZO, E. (2003). L'Educazione Linguistica in Italia: Un'esperienza per l'Europa?. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

DE CARLO, M. (a cura di) (2011). Intercomprensione e educazione al plurilinguismo. Porto S. Elpidio: Wizarts editore.

DE CARLO, M. (2009). "Riflettere sul proprio sviluppo professionale: gli strumenti della piattaforma Galapro", in Araújo e Sá H. e Silvia Melo-Pfeifer (a cura di) Formação de Formadores para a Intercompreensão: principios, practicas e reptos , Oficina Digital, Aveiro, p. 151-164.

DE CARLO, M. LOPRIORE, L. (2007). "Approches réflexives dans la formation initiale des enseignants de langues: les laboratoires de biographies", in , C. Kramsch, D. Lévy G. Zarate (a cura di), Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Editions des Archives Contemporaines, Paris, p. 93-97.



FERRARI, A. & PUNIE, Y. & BRECKO, B. N. (eds). (2013). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. Luxembourg: European Union .

JONES, E. (2010). Enhancing professionalism through a professional practice portfolio. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 11: 5, 593-605, <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2010.516970>.

LONGUET, F. & SPRINGER, C. (2012). Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université : une mission impossible ? In M. Causa (dir.). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et fondements*. Bruxelles: De Boeck, pp 247-278.

MARTINS, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento).

PERRENOUD, Ph. (2000). *10 novas competências para ensinar convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed (trad)

PERRENOUD, Ph. (2002). *As competências para ensinar no século XXI a formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora (trad)

PINHO, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento).

PISHVA, Y. & Thamin, N. (2011). *Pratiques de formation aux approches plurielles : approche réflexive et intercompréhension*. Revista: REDINTER-Intercompreensão, 2, pp 249-268.

RIOS, T. (2003). *Comprender y enseñar. Por una docencia de la mejor calidad*. Barcelona: Graó (trad).

TARPINIAN, A. (coord.). (2007). *Donner toute sa chance à l'école. Treize transformations nécessaires et possibles...Collectif école: changer de cap*. Lyon: Chronique Sociale.



O que é?

Miriadi é um projeto europeu financiado pela EACEA que reúne 19 parceiros europeus e 16 parceiros do resto do mundo.

Público: todos os públicos.

Línguas:

Alemão, Catalão, Crioulo Mauriciano, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Português e Romeno.

Intercompreensão:

Eu falo a minha língua, tu falas a tua língua, ele fala a sua língua... nós implicamo-nos na comunicação para nos compreendermos.

Objetivos:

- Disponibilizar formações em Intercompreensão *online*, partindo de grupos institucionais que se reconfiguram em grupos de trabalho plurilingues.
- Inserir a Intercompreensão, em interação e *online*, nos programas educativos das instituições.
- Desenvolver uma rede de parceiros, apoiada por um centro de recursos *online* e uma plataforma de formação

www.miriadi.net