



miriadi

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

PRESTAZIONE 4.4.

EXPERIMENTATIONS DES REALISATIONS - RAPPORT

Coordinamento : Maddalena De Carlo Università di Cassino e del Lazio Meridionale



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



Copyright

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

www.miriadi.net

Il contenuto di questa pubblicazione è sotto la responsabilità degli autori e non può in nessun modo essere attribuito all'Unione Europea.

Autori:

Ce rapport a été rédigé par Maddalena De Carlo à partir des travaux menés par l'équipe du lot 4 en collaboration avec le lot 7.

Anno: 2015

ISBN:



Indice

4	Introduction
8	La session de formation à l'intercompréhension GALAPRO
14	L'expérimentation menée dans le cadre du Master en Didactique des langues et littératures à l'Universidad de Barcelona
17	Les expérimentations menées dans le cadre du lot 7
26	Un exemple d'expérimentation d'un scénario Miriadi
34	Conclusions générales
35	Bibliographie
36	Textes produits pendant le projet MIRIADI par les membres de l'équipe du lot 4 concernant les prestations 4.2. 4.3. e 4.4.

PRESTATION 4.4.

Titre : Expérimentation des réalisations

Type di produit : Publication d'un Rapport concernant les résultats du processus d'expérimentation des *Référentiels* (le *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* - REFIC et le *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* - REFDIC), mené dans des établissements du partenariat : école primaire, secondaire, éducation supérieure dans le cadre du lot 7 et dans d'autres contextes éducatifs et formatifs.

Parmi les produits relevant de la Prestation 4.4. outre ce Rapport il faut considérer les expérimentations elles-mêmes, menées par les membres du lot 4 et du lot 7 les textes scientifiques rédigés par les membres de l'équipe du lot 4 (cf. Bibliographie).

Introduction

Bien que la publication du CARAP remonte à presque dix ans (2007) les approches plurielles peinent encore à obtenir une reconnaissance institutionnelle et leur insertion curriculaire est relativement marginale. Cependant dans ce cadre général peu encourageant, il faut enregistrer une réception quelque peu dissemblable des différentes approches : si l'éveil aux langues en Suisse et l'enseignement bilingue dans sa forme immersive ont réussi à gagner une place dans quelques cursus officiels, "l'IC, en tant que telle, n'a même pas connu cette petite et brève admission dans un système scolaire. On se risquera à faire l'hypothèse que cette forme de relégation de l'IC trouve son origine dans le caractère perçu comme quasi subversif de pratiques qui bousculent plus que d'autres les cloisons entre les langues et qui, aux yeux de certains, passent ainsi les bornes" (Coste, 2011, p. 187).

En effet, à l'intérieur du cadre plus élargi de l'éducation au plurilinguisme, la spécificité de cette approche mobilise des disciplines de référence très variées et impose une interdisciplinarité mal supportée par la tradition académique (Anquetil & De Carlo, 2011). L'approche comparée mobilise par exemple la linguistique structurale pour l'étude des correspondances phonétiques, graphiques, morpho-syntaxiques et lexicales entre les langues voisines. Par ailleurs, la linguistique du texte et du discours ainsi que la sémiotique textuelle fournissent des éléments sur la cohésion et la cohérence textuelle, sur les modalisations du discours et les procédés rhétoriques, nécessaires à

l'interprétation des textes et utiles à une didactique fondée sur la construction d'hypothèses et sur l'exercice des procédures d'inférence.

Plus récemment, avec le passage d'une intercompréhension textuelle à une intercommunication, les compétences interactives ont pris une importance majeure en intercompréhension : la médiation linguistique et culturelle, l'accommodation de sa propre production dans la langue choisie pour la communication plurilingue (Balboni, 2009) deviennent ainsi de nouveaux objectifs à poursuivre. Sans oublier que l'intercompréhension, tout comme les autres approches plurielles, comporte tout un volet d'éveil aux langues et aux cultures, de connaissances *sur* et *par* les langues et les cultures et donc des capacités d'observation et de réflexion sur le langage et les langues.

De plus, l'approche intercompréhensive modifie d'une façon tout à fait particulière les composantes de la situation éducative, en premier lieu les acteurs du processus d'enseignement-apprentissage, qui sont profondément impliqués dans ce changement d'attitudes. En intercompréhension, la dissymétrie de maîtrise linguistique entre apprenants et enseignants est remise en question. L'enseignant qui maîtrise la méthodologie n'est pas un polyglotte : il se retrouve comme les apprenants à devoir faire face à des problèmes de construction du sens à partir de compétences linguistiques lacunaires. L'enseignant doit donc passer d'une spécialisation bilingue à un profil plurilingue et pluridisciplinaire, il sera le gestionnaire des apprentissages et non plus la personne-ressource détentrice du savoir linguistique à acquérir.

Pour sa part, l'apprenant doit apprendre à exploiter au mieux toutes ses capacités et ressources communicatives, ses langues premières et ses compétences sociales dans une démarche réflexive sur "soi et ses langues" (Zarate et al., 2008)¹.

Il est tout à fait compréhensible alors que l'insertion curriculaire de l'approche intercompréhensive constitue un défi majeur et l'un des objectifs principaux du projet MIRIADI.

A l'intérieur de cet objectif général, le lot 4 se propose d'apporter des propositions concrètes dans le domaine de la définition et de l'évaluation des compétences en intercompréhension (désormais IC) ainsi que dans son traitement didactique, comme explicité dans la candidature. En effet, comme nous l'avons vu, bien que la pratique de

¹ Pour une discussion plus détaillée voir Anquetil & De Carlo (2011).

l'IC se soit diffusée dans plusieurs pays et contextes éducatifs, peu de recherches théoriques ou empiriques se sont penchées sur la matière. Or, si l'on veut faire sortir l'IC des réseaux de spécialistes et faciliter ainsi sa reconnaissance sociale et institutionnelle, il est nécessaire de répondre à des besoins sociaux en termes d'éducation au multiculturalisme et au plurilinguisme et, par conséquent, de mettre au point des critères et des outils d'évaluation des apprentissages et des formations.

Pour réaliser cette tâche nous avons dû d'abord faire l'état des lieux du débat sur la programmation et l'évaluation de contenus d'enseignement cohérents avec une perspective plurilingue, en particulier intercompréhensive. Nous avons alors d'abord mené une analyse des travaux ayant porté sur l'évaluation de compétences en intercompréhension afin d'en dégager des principes organisateurs. La synthèse de cette phase (Prestation 4.1.) contient :

- le recensement des travaux scientifiques et des outils pédagogiques existants dans le domaine de l'évaluation des compétences en intercompréhension entre langues apparentées et celui des approches plurielles ;
- une analyse des descripteurs du CECR et du CARAP ;
- une analyse des profils d'enseignants de langues (à partir de l'European Profile for Language


Teacher Education) dans le but de mettre en place des parcours de formation pour l'intégration de l'intercompréhension dans la connaissance professionnelle de l'enseignant ou du formateur.

Sur la base de cette analyse, en tenant compte en particulier :

- des descripteurs du CARAP et du CECR,
- du produit référentiel dans différents domaines professionnels
- des contextes et des besoins en relation avec les types de publics, les curricula, les attentes sociales,

nous avons conçu:

- un référentiel concernant les compétences linguistiques, communicatives et d'apprentissage des langues en intercompréhension;
- un référentiel concernant les compétences professionnelles nécessaires pour l'insertion curriculaire de l'intercompréhension (Prestation 4.2. _Deux Référentiels).



Dans les paragraphes suivants nous allons rendre compte des expérimentations menées dans différents contextes afin d'évaluer la pertinence des Référentiels² comme outils de formation, de programmation et d'évaluation de compétences en intercompréhension. En particulier seront présentés les résultats obtenus lors de l'expérimentation du lot 7.

² Dans l'esprit plurilingue de notre projet, dans ce rapport nous utiliserons différentes langues du partenariat.

1. La session de formation à l'intercompréhension GALAPRO (15 octobre-20 décembre 2014)

Pendant la session de formation à l'intercompréhension sur la plateforme *GALAPRO* (15 octobre-20 décembre 2014), un groupe de travail a été constitué, ayant comme but celui d'analyser les descripteurs des *Référentiel de compétences d'apprentissage et de communication en IC* et *Référentiel de compétences professionnelles en IC* (la dénomination finale des deux produits est successive à cette session). Le groupe de travail était composé par la coordinatrice Maddalena De Carlo (Université de Cassino) et par trois autres membres, tous les trois enseignants de langue, dont deux en formation initiale et un troisième avec une longue expérience d'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère.

Le titre du produit final de ce Groupe de Travail est : ***Valutare le competenze in Ic: una proposta di quadro di riferimento.***

Il **compito** che questo gruppo di lavoro (GT) si è dato è quello di :

- una lettura critica e ragionata del *Référentiel de compétences d'apprentissage et de communication en IC* e del *Référentiel de compétences professionnelles en IC*
- la proposta di commenti ad uno dei due *Référentiels* a scelta da parte dei partecipanti
- una sintesi dei commenti
- l'indicazione di modifiche al documento analizzato.

Il prodotto finale in effetti si configura come il risultato di un processo di ricerca e di sperimentazione riguardante i *Référentiels*, in vista della versione finale.

I partecipanti si sono concentrati soprattutto sul *Référentiel de compétences d'apprentissage et de communication en IC*, un solo partecipante ha proposto commenti per entrambi i *Référentiels*.

I **materiali** di lavoro:

- I *Référentiels*:

de compétences d'apprentissage et de communication en IC

de compétences professionnelles en IC

- una fiche di riflessione (inizialmente concepita per iniziarsi al CARAP qui modificata³)
- un questionario-guida alla riflessione e al commento del *Référentiel de compétences d'apprentissage*

Profilo dei partecipanti:

Il GT **Valutare le competenze in Ic** è formato da 3 soggetti in formazione e un formatore.

I partecipanti hanno già avuto esperienze di formazione e di insegnamento in IC, i loro commenti mostrano infatti la consapevolezza delle implicazioni di un insegnamento plurilingue e dell'IC in particolare.

1.1. Sintesi dei commenti

La lettura dei documenti proposti da parte dei partecipanti è stata molto approfondita e ha rappresentato un vero e proprio lavoro di ricerca.

Tutti i commenti sottolineano l'importanza di uno strumento per la valutazione delle competenze in IC, in particolare per assicurare la sua legittimazione istituzionale. I giudizi sul documento nella sua generalità sono stati positivi.

Oltre ai commenti specifici e puntuali che si possono leggere nei loro lavori, riportiamo qui di seguito le indicazioni principali che porteranno a delle importanti modifiche dei documenti analizzati.

Aspetti formali e di presentazione dei documenti

La **chiarezza** della forma: è stata criticata un'espressione linguistica a volte troppo astratta, che quindi non risulta utile ad un pubblico insegnante che ha bisogno di **concretezza**.

³ <http://carap.ecml.at/Start/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

A questo proposito è stata richiesta una maggiore presenza di **esempi** per ogni descrittore.

1.2. La definizione dei livelli di progressione

La definizione dei livelli non era stata ancora affrontata dall'équipe del progetto MIRIADI incaricata di redigere questi Référentiels, in quanto il documento era ancora in fase di redazione.

I commenti dei partecipanti al GT Galapro sottolineano **l'importanza di una progressione nei livelli di competenza** e propongono alcune **possibili gerarchie nei descrittori**.

I criteri sui quali si sono basati sono fondamentalmente quelli espressi nell'introduzione al documento.

1.3. La definizione del destinatario del documento

Un'interessante e utile osservazione fatta dai partecipanti che hanno analizzato il Référentiel riguarda **l'ambiguità del destinatario** in alcuni descrittori.

I commenti mettono in evidenza il fatto che alcuni descrittori sembrano riguardare competenze richieste allo studente, ma il destinatario del discorso è l'insegnante.

Si è evidenziata l'esigenza di chiarire questo aspetto, alcuni i descrittori che si riferiscono allo studente e quelli che si riferiscono al professore.

In realtà, nelle intenzioni degli autori del Référentiel, era abbastanza chiaro che il destinatario fosse il professore che vuole proporre in classe una metodologia intercomprensiva, ma che le competenze da far sviluppare o da valutare fossero riferite agli studenti.

Infatti, per le competenze strettamente professionali, cioè quello che un professore deve sapere o saper fare per introdurre l'IC nelle sue classi, abbiamo concepito un documento ad hoc, il Référentiel de compétences professionnelles en IC, appunto.

Ciononostante, queste osservazioni ripetute da più partecipanti, ci fanno comprendere che è proprio il **contesto enunciativo** a non essere chiaro. Si tratta dunque di un commento molto importante per la versione definitiva del Référentiel.

1.4. La necessità di offrire uno strumento di formazione

Ultima considerazione importante è quella che riguarda il fatto che questo Référentiel dovrebbe anche permettere **l'acquisizione di una metodologia intercomprensiva** e non solo la sua applicazione. In pratica si denuncia la necessità di coprire una zona intermedia in cui un professore apprenda a guidare i propri studenti a raggiungere gli obiettivi descritti nel Référentiel.

Citiamo a questo proposito le parole di uno dei partecipanti al GT (Pierre):

“En l'état ce référentiel ne peut s'adresser qu'à des personnes très fortement investies dans le domaine de la linguistique, de l'enseignement / apprentissage des langues. Donc, en pratique, m'adressant dans mon cadre professionnel à des élèves jeunes et / ou adolescents je ne peux envisager de l'utiliser tel quel. Mais j'envisage d'élaborer un référentiel simplifié à l'usage de mes élèves car ce biais (l'IC) peut apporter beaucoup au système dans lequel je travaille. [...] je pense que le référentiel pourrait être utile mais il demande un investissement et une charge d'appropriation très lourde... je n'ose pas le leur soumettre mais c'est une piste “d'usage” potentiellement prometteuse”.


L'idea che sia necessario essere già fortement investies dans le domaine de la linguistique o impegnare un investissement et une charge d'appropriation très lourde è molto lontana da quella che avevamo in mente quando il gruppo di MIRIADI ha concepito questo strumento di lavoro. Infatti, lo scopo era proprio quello di mettere a punto delle risorse che facilitassero la diffusione dell'IC.

È evidente che per formarsi ad una nuova metodologia di insegnamento è necessario fare uno sforzo di studio e di impegno, e quindi anche per una prospettiva plurilingue e intercomprensiva sarà necessario investire sul proprio sviluppo professionale. Ma allo stesso tempo il nostro obiettivo è anche quello di non scoraggiare tutti i professori che vogliono abbracciare un nuovo punto di vista e una nuova pratica didattica.

È dunque importante prendere in considerazione questa osservazione per una ultima versione del Référentiel che risulti facilmente accessibile e sfruttabile per un gran numero di insegnanti.

Una conseguente azione da intraprendere potrebbe allora essere quella di concepire un MANUALE di AUTOFORMAZIONE all'IC che comprenda:

- una guida all'uso del manuale

- 
- le notions de base nécessaires pour connaître l'approche intercompréhensive (bibliographie et textes disponibles à télécharger)
 - une information sur les projets existants (via des liens vers Redinter et autres plateformes)
 - une série de ressources accessibles en ligne (la base d'activités du lot 6 de MIRIADI, les ressources de GALANET, les ressources des autres projets CINCO, EuroCom..., Euromania, les produits finaux des GT des sessions de GALAPRO, la bibliothèque de GALAPRO, éventuellement, si possible, toutes les activités par paires de langues produites dans le projet GALATEA ...)

Il s'agirait d'un outil à utiliser de manière autonome par ceux qui souhaitent commencer l'intercompréhension, avant de s'inscrire éventuellement à l'un des scénarios de formation que MIRIADI proposera, ou bien à utiliser pendant la formation ou à n'importe quel moment si l'utilisateur en a besoin.

1.5. Modifications apportées aux Référentiels sur la base des commentaires des participants à la session GALAPRO

À la suite de cette analyse réalisée par les participants à la session de formation sur la plateforme Galapro et grâce à leurs commentaires, des modifications importantes ont été apportées à la structure même des Référentiels, en particulier au *Référentiel de compétences d'apprentissage et de communication en IC*.

Tout en appréciant le travail du lot 4 et en soulignant l'importance de tels outils pour la didactique intercompréhensive et plurilingue, les participants à la session ont dégagé des aspects qui devaient être éclaircis et améliorés. En premier lieu, les commentaires mettaient en évidence un langage trop technique, parfois jargonnant utilisé par les auteurs, le premier effort a donc été celui de revoir la façon dont les contenus étaient exprimés pour les simplifier et les rendre plus clairs à tout type de lecteurs.

Une autre modification importante concerne l'élaboration des niveaux de progression, qui au début n'avaient pas été prévus. En effet, dans la première ébauche du *Référentiel* le groupe du lot 4, avait considéré que les descripteurs, ou du moins la plupart des descripteurs, pouvaient être envisagés comme transversaux et donc adaptables à plusieurs niveaux de compétence. Les participants à la session Galapro, pour leur part, ont exprimé l'exigence d'avoir des indications plus précises dans ce sens. C'est alors à

la suite de cette suggestion que les trois niveaux de compétence ont été élaborés, tels que nous les avons explicités dans la prestation 4.2.

La lecture critique des participants à la session Galapro a été également très utile pour nous donner un regard de l'extérieur sur les textes produits, un regard capable de dégager les faiblesses ainsi que les points de force. Ce sur quoi ont insisté les lecteurs est la nécessité d'offrir aux enseignants, par les *Référentiels* non seulement un guide didactique mais un véritable outil de formation. La nouvelle version des *Référentiels* alors contient deux types de textes : d'une part les descripteurs qui se rapportent aux savoirs, savoir faire, ainsi qu'aux attitudes et stratégies les plus efficaces qu'un enseignant en intercompréhension souhaite développer auprès de son public en formation ; d'autre part, pour chaque descripteur on propose des pistes de travail, des références bibliographiques, des liens à des sites et à des ressources digitales, permettant au public utilisateur de repérer des aides pour la réalisation des objectifs poursuivis.

Conclusion

Cette première forme d'expérimentation a donc eu une grande importance pour la suite de la structure et des contenus des *Référentiels*. Il s'agissait en effet de la première "sortie" du texte en dehors du groupe de travail qui l'avait conçu grâce à un débat très serré à son intérieur, sur la base de l'expérience de chacun et de la lecture de la littérature spécialisée analysée dans la prestation 4.1. La lecture critique faite par ces lecteurs issus du terrain, experts dans l'enseignement des langues mais novices en didactique de l'intercompréhension, nous a permis de comprendre de façon plus précise les attentes et les besoins du public potentiel.

2. Expérimentation menée dans le cadre du Travail final de Master : *IC i AICLE*.

Integrar la intercomprensió entre llengües romàniques a les classes d'anglès?

*Justificació, aportacions i perspectives*⁴

Dans le cadre du Master de Recherche en *Didactique des langues et littératures* auprès de la Faculté de l'Education de l'Université de Barcelone (UB), une étudiante de Master, sous la direction de Mme Carrasco Perea, a mené une expérimentation auprès de 26 élèves d'une école primaire dans la ville de Barcelone, dans le but d'intégrer les méthodologies intercompréhensive et EMILE en exploitant l'anglais comme langue pont.

Un exemple excellent de cette synergie possible est représenté par le manuel *Euro-mania*⁵, adressé à un public de jeunes apprenants (8 - 11 ans), où chaque module traite une notion disciplinaire et, à partir des textes proposés en plusieurs langues romanes⁶, deux aspects essentiels des langues impliquées, au niveau du lexique et de la morphosyntaxe.

En effet, si les objectifs d'une didactique intégrée langue-discipline sont ceux de mettre les apprenants en contact avec des contenus disciplinaires exprimés dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas parfaitement, les stratégies d'accès au sens stimulées par une approche de type intercompréhensif telles que les opérations de comparaison, de formulation d'hypothèses, de comparaison, de formulation d'hypothèses, d'anticipation, s'avèrent particulièrement efficaces.

C'est dans cette perspective que l'expérimentation a été conduite mais en ajoutant la médiation de la langue anglaise.

Voici la présentation du projet et les résultats atteints, l'évaluation a été effectuée ici grâce à deux documents de référence : les *Référentiels* produits dans le cadre de MIRIADI et les instructions officielles du Ministère de l'Education de l'administration catalane.

2.1. Description du travail

⁴ Il s'agit du Mémoire de Master : *IC i AICLE. Integrar la intercomprensió entre llengües romàniques a les classes d'anglès? Justificació, aportacions i perspectives* présenté par Laura Sellarès Crous sou la direction de la Dra. Encarnación Carrasco Perea.

⁵ Consultable sur <http://www.euro-mania.eu>. Dernière consultation : 20/12/2015

⁶ Il s'agit de six langues romanes : l'espagnol, le français, l'italien, le portugais, le roumain, l'occitan.

Este trabajo explora la integración de la IC integrada en las aulas de las escuelas catalanas usando el inglés como lengua puente.

Primero, porque esta lengua es omnipresente en las aulas de la misma manera que lo es el repertorio (bi)románico de los alumnos catalanes. Segundo, por el hecho que la inglesa es una lengua que contiene un gran número de elementos románicos. Este trabajo es un estudio exploratorio y descriptivo de la implementación de una unidad didáctica del manual Euromania -un método de aprendizaje que se basa en la integración de la IC en la enseñanza de disciplinas fuera del área de lenguas - en un grupo de 26 alumnos de quinto curso de Educación Primaria (10-11 años) de una escuela pública de la ciudad de Barcelona (España). Se han evaluado resultados actitudinales, lingüístico-comunicativos, conceptuales y de la competencia de comprensión del texto escrito a partir de un cuestionario al inicio y uno al final de la implementación.


Se propone el recién creado referencial elaborado por la red MIRIADI (2012-2015) como documento para la evaluación de las estrategias de comprensión del texto escrito junto con el currículo de Educación Primaria de Cataluña (2007) que evalúa los otros resultados. El análisis de los datos nos deja creer que la integración de la IC en las aulas catalanas es asequible y realista gracias a la metodología AICLE. Parece ser que esta metodología facilita a los alumnos la realización de actividades y proyectos en IC.

Además, muestra que Euromania es un método adecuado para introducir la IC a este grupo de alumnos y que el referencial MIRIADI es fácilmente manipulable y útil para la evaluación.

Conclusions

Le travail de Master ci-dessus décrit a mis en évidence comment l'intercompréhension, peut être complétée et renforcée par les autres approches plurielles, et réciproquement, non seulement par la didactique intégrée langue-discipline mais aussi par les approches de type *éveil aux langues*. Voir par exemple les objectifs poursuivis par les approches didactiques *EOLE* (éveil au langage/ouverture aux langues à l'école) :

- l'accueil et la légitimation des langues de tous les élèves ;

- 
- la prise de conscience du rôle social et identitaire du français⁷ / langue commune;
 - le développement d'une prise de conscience du plurilinguisme de l'environnement proche ou lointain ;
 - la structuration des connaissances linguistiques des élèves par la prise en compte de diverses langues présentes ou non dans la classe ;
 - le développement de la réflexion sur le langage et les langues et sur les habiletés métalinguistiques ;
 - le développement d'une perspective comparative, fondée sur "l'altérité linguistique" et qui permet de mieux connaître une langue (par exemple le français) à travers l'apprentissage d'autres langues ;
 - le développement de la curiosité des élèves dans la découverte du fonctionnement d'autres langues (et de la / des sienne(s), de leur capacité d'écoute et d'attention pour reconnaître des langues peu familières, de leurs capacités de discrimination auditive et visuelle, de comparaison, etc. ;
 - l'apprentissage d'une méthodologie de recherche concernant la compréhension du fonctionnement des langues, de leur rôle, de leur évolution et de leur histoire ;
 - le développement de stratégies pour la compréhension des langues de mêmes familles;
 - le développement d'une socialisation plurilingue ;
 - le développement d'une "culture langagière".⁸

Une liste d'objectifs, celle-ci, qui pourrait être valable dans une perspective intercompréhensive, interculturelle et de didactique intégrée avec des moindres ajustements.

⁷ La référence au français est ici à interpréter comme référence à la langue de l'école dans le contexte suisse où les approches EOLE sont proposées.

⁸ Page de présentation de *l'éveil aux langues* consultable à l'adresse http://www.elodil.com/historique_eveil.html. Dernière consultation : 20/12/2015

3. Les expérimentations menées dans le cadre du lot 7

3.1. La définition des objectifs d'enseignement-apprentissage et le REFIC

L'étape successive du travail de ce lot a vu une collaboration étroite avec le lot 7 dont le but est le développement de processus d'insertion curriculaire de l'intercompréhension à partir de travaux expérimentaux sur le terrain, dans une logique de recherche-action.

La collaboration entre les lots 4 et 7 s'est articulée à deux niveaux, selon les phases d'intervention :

1. Une première phase d'observation et caractérisation des contextes d'intervention et d'analyse curriculaire pour identifier les opportunités d'insertion curriculaire de l'intercompréhension, dans les divers publics concernés (enseignement primaire, secondaire et supérieur et formation initiale, avancée et continue des professeurs) a constitué une première source d'information pour l'élaboration des Référentiels relativement aux besoins éducatifs exprimés par les différents acteurs de ces contextes.

2. La phase successive, d'expérimentation dans les contextes, a été accompagnée par des processus d'observation et de surveillance collaborative de la part des équipes d'intervention sur le terrain. Dans cette phase en particulier a été réalisée la validation scientifique des Référentiels, ce qui a permis de procéder à une évaluation finale des résultats et des expériences en termes de contributions de l'insertion de l'intercompréhension dans les curricula : (i) développement des compétences linguistiques et communicatives (connaissances, aptitudes, attitudes) des élèves, (ii) insertion de méthodologies novatrices d'enseignement et d'apprentissage des langues, (iii) gestion flexible et intégrée du curriculum des langues dans l'école et des langues de l'école.

Après cette phase et en fonction des feedback des publics, des modifications pertinentes ont été apportées aux Référentiels. Cependant, l'expérimentation réalisée dans le cadre de l'activité du lot 7, n'a pas été la seule source d'information sur la pertinence et le degré d'acceptabilité de ce produit du lot 4.

Le projet MIRIADI représente le dernier volet, en ordre de temps, d'une longue collaboration d'un partenariat dont le travail se place entièrement dans la recherche-action visant en particulier la didactique de l'intercompréhension. Ainsi, les différents lots de travail, en particulier le lot 4 (*Élaboration de Référentiels de compétences en intercompréhension*) et le lot 7⁹ (*Insertion curriculaire de l'intercompréhension*) s'articulent dans un va-et-vient entre réflexion théorique, élaboration de produits didactiques, expérimentation, évaluation du processus dans son ensemble.

C'est dans cette optique que se situe l'expérimentation menée auprès de six établissements éducatifs dans le cadre des prestations du lot 7, poursuivant deux buts principaux : comprendre quelle pourrait être la valeur ajoutée de l'intercompréhension aux projets éducatifs programmés dans les contextes analysés ; comprendre les contraintes et les résistances pouvant éventuellement faire obstacle à l'innovation didactique apportée par l'insertion curriculaire de l'intercompréhension.

A partir des contextes identifiés comme susceptibles de pouvoir bénéficier d'une insertion curriculaire de l'intercompréhension et après avoir envisagé des activités pédagogiques possibles (cf. prestation 7.1), il a été question alors d'observer si et comment les descripteurs du REFIC pouvaient représenter un outil pertinent et efficace pour guider les enseignants dans la programmation de leur action didactique.

Dans chaque contexte, l'introduction de l'intercompréhension dans une portion du programme d'enseignement des langues ou de formation professionnelle a été adaptée aux caractéristiques et aux exigences spécifiques¹⁰. Du point de vue des auteurs des Référentiels, il s'agissait d'évaluer sur le terrain la pertinence des descripteurs élaborés en fonction de l'analyse de contextes d'intervention.

Sans rentrer dans le détail de chaque contexte nous allons proposer ci-dessous une synthèse des principaux objectifs envisagés pour les mettre en relation aux contenus du REFIC.

⁹ Auxquels il faut ajouter le lot 6 qui a réalisé une base de données pour recueillir des activités didactiques et des exemples d'épreuves pour l'évaluation de compétences en intercompréhension et le lot 5 qui a élaboré des scénarios-type sur la base desquels construire des sessions de formation à l'intercompréhension adaptées à différents publics.

¹⁰ Pour plus de détail sur l'expérimentation, consulter le rapport élaboré par les membres du lot 7 du projet MIRIADI : *Histórias em Intercompreensão: A Voz dos Autores*, sous la coordination de M. H. Araújo e Sá, UA Editora, Aveiro, 2015.

3.2. Les objectifs visés

Les six contextes d'enseignement pris en considération sont très diversifiés en termes géographiques des profils socio-linguistiques des apprenants, relativement à leur âge et par conséquent pour ce qui concerne les programmes et les objectifs d'apprentissage. Il s'agit des institutions suivantes :

1. Liceo linguistico Falcone, Bergamo, (Italie) (école secondaire 2ème degré)
2. Escola Secundária Homem Cristo, Aveiro, (Portugal) (école secondaire)
3. Escola Secundária Martinho Árias, Soure, (Portugal) (école secondaire)
4. Università di Macerata, (Italie) (enseignement supérieur)
5. Université de Lyon 2, (France) (enseignement supérieur/formation initiale)
6. Université de Maurice, (République de Maurice) (enseignement supérieur)

A la suite de l'étude de faisabilité mené dans le cadre du lot 7, il est possible d'observer que les objectifs réalisables par l'introduction de l'intercompréhension dans les curriculums existants se placent à différents niveaux et dans divers domaines. Nous avons mis en évidence ceux qui à notre avis constituent des objectifs clé dans une approche intercompréhensive pour les relier aux descripteurs de notre référentiel.

L'éducation aux langues ou de « la vanité d'une didactique pour chaque langue »

Déjà à partir des années 80, Galisson (1990) envisageait la constitution d'une didactique transversale aux langues particulières, comprenant la langue maternelle comme ressource première sur laquelle l'apprenant construit sa grammaire d'apprentissage. Il était question de dépasser une conception instrumentale de la communication linguistique, promouvant un engagement éthique et élaborant une pédagogie de la rencontre par la valorisation de l'expérience de chacun.

Plus récemment, la réflexion concernant les approches plurielles et l'éducation aux plurilinguisme a permis de systématiser cette orientation, comme illustré de façon exemplaire par des documents tels que CARAP (2007) et le DERLE (2007), qui restent cependant largement moins connus et diffusés que le CECR.

C'est dans cette perspective "stratégique" de l'éducation langagière, visant "l'accomplissement personnel, la construction d'identités plurielles, la réflexion et

l'apprentissage autonomes, ainsi que le développement cognitif" (DERLE, 2007, p. 27), qu'ont été conçus les descripteurs de compétences plurilingues en intercompréhension du REFIC.

Pour revenir aux objectifs linguistiques sélectionnés dans les contextes où envisager éventuellement l'insertion curriculaire de l'intercompréhension, nous pouvons remarquer qu'au-delà de la compréhension simultanée de textes en langues romanes (y compris les langues qui ne constituent pas un objet d'étude curriculaire), qui reste sans aucun doute le point de départ des approches intercompréhensives, plusieurs objectifs très diversifiés ont été relevés :

- l'apprentissage d'une langue romane particulière
- l'apprentissage d'une langue romane pour des fins spécifiques
- l'acquisition de compétences traductives, y compris dans des domaines spécialisés (textes transmis)
- la connaissances de quelques notions de linguistique textuelle
- la connaissance de quelques notions de grammaire comparée entre langues romanes
- une meilleure compréhension et appréhension des langues classiques
- l'enrichissement et le perfectionnement des compétences en langue maternelle et/ou de scolarisation.

Cette liste montre de façon évidente que si les savoirs et les savoir faire linguistiques constituent indubitablement les objets d'apprentissage privilégiés, les formateurs qui désirent introduire l'intercompréhension dans leurs cours d'enseignement visent également le développement des *stratégies métalinguistiques*¹¹ et *métacognitives* nécessaires pour les atteindre. Les descripteurs du REFIC répondent à cette exigence insistant moins sur des connaissances ou compétences linguistiques isolées que sur les capacités de mise en relation. Ainsi, dans les parties concernant les activités langagières - *Compréhension de l'écrit*, *Compréhension de l'oral* - les descripteurs

¹¹ 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>.

concernent des savoir faire tels que : prendre appui sur la ou les langue/s connues pour accéder à d'autres langues¹², exploiter les ressemblances entre les langues appartenant à une même famille (ou non)¹³, recourir aux processus d'inférence, découvrir de façon autonome le fonctionnement des systèmes linguistiques par l'observation des analogies, des correspondances entre graphies et phonies, de la transparence lexicale.

Pour sa part l'*Interaction plurilingue (à l'écrit et à l'oral)*, entendue comme capacité d'adapter sa propre production au destinataire alloglotte (cf. *interproduction* en Balboni, 2009), y compris dans les contextes de communication médiée par ordinateur (CMO), exige de la part des interlocuteurs l'acquisition d'une sensibilité interculturelle et de la conscience du fonctionnement de la communication plurilingue.

La médiation culturelle

Tout formateur en langues est conscient des liens étroits entre les langues et les cultures et place parmi ses objectifs éducatifs la connaissance de la diversité culturelle en fonction de l'acquisition d'une compétence de médiation culturelle. C'est ainsi que parmi les objectifs envisagés dans les contextes d'expérimentation, à côté des compétences linguistiques, les formateurs ont indiqué non seulement un enrichissement culturel général, mais aussi des connaissances spécifiques comme l'histoire de la langue maternelle des apprenants à l'intérieur de la famille de langues romanes, comme point de départ pour le développement d'une sensibilité interculturelle.

Pour la définition détaillée de ces objectifs, la section 2 du REFIC - *Les langues et les cultures* – offre des descripteurs où les connaissances relatives aux langues et aux cultures sont abordées selon une perspective plurilingue et comparative. Sur le plan communicationnel, s'inspirant du CARAP, ils se concentrent sur les principes d'organisation et d'usage social d'une langue y compris le rôle de la culture dans la communication ainsi que son rapport avec les éléments linguistiques et extra-linguistiques. Du point de vue de l'attitude des sujets face à la pluralité des langues et des mondes qu'elles expriment, les descripteurs soulignent la nécessité d'une prise de

¹² Dans le REFIC nous avons proposé des exemples qui se réfèrent aux langues romanes, mais les mêmes principes peuvent être élargis à d'autres familles de langues.

¹³ 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/>).

conscience et d'une acceptation curieuse de la diversité des sons, des structures grammaticales, des règles pragmatiques, des références culturelles, du découpage lexical et grammatical de la réalité offerts par les différentes langues. Cette disponibilité vers l'altérité concerne également la posture du sujet qui apprend vis-à-vis du processus d'apprentissage, comme exprimé par exemple dans la section 1.3. *Savoir développer des attitudes de disponibilité face aux langues-cultures et à leur apprentissage.*

Sur le plan des connaissances théoriques l'accent est mis sur des notions telles que multi- et plurilinguisme, famille de langues, intercompréhension, variétés intra- et interlinguistiques. Sans vouloir former des spécialistes en linguistique, il est possible de concevoir que l'exposition à une situation plurilingue amène naturellement les apprenants à s'interroger sur la multiplicité des langues dans la communication humaine et sur le plurilinguisme comme politique linguistique. Comme le rappellent Candelier et De Pietro (2008, p.155), en effet : « 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. »

La motivation à l'apprentissage des langues

Le rôle de la motivation et des dimensions émotionnelle et affective dans le processus d'apprentissage est reconnu comme central par les formateurs impliqués dans l'expérimentation, surtout dans des contextes où il est difficile de promouvoir un apprentissage des langues non instrumental. Or, les activités didactiques en intercompréhension, fondées d'une part sur les ressemblances formelles entre les langues, donc facilement observables et, d'autre part sur les savoirs déjà acquis par les apprenants, se révèlent particulièrement efficaces pour développer la confiance en soi, une attitude exploratoire et un sentiment d'autonomie face aux apprentissages nouveaux, ce qui constitue un puissant levier de la motivation.

La première section du REFIC (*Le sujet et l'apprentissage*), se rapportant à la dimension individuelle de l'apprentissage, offre des descripteurs qui ont le but de stimuler d'une part la transformation des représentations et de la perception de soi en tant qu'apprenant ; d'autre part ils se proposent d'aider le sujet en cours d'apprentissage à reconnaître ses points de force et ses potentialités pour pouvoir les exploiter au mieux

(cf. REFIC 1.3.2. Assumer sa position d'apprenant en intercompréhension). En particulier il s'agit de dépasser une vision simplificatrice de l'apprentissage des langues (ou même de tout apprentissage) où savoirs et savoir faire partiels n'ont aucune valeur jusqu'à ce qu'ils ne soient entièrement réalisés dans une compétence achevée, comparable à celle d'un locuteur natif idéal. Cette représentation est encore fortement ancrée dans la conscience des apprenants ainsi que des enseignants et fait souvent obstacle à l'exploitation profitable de ces répertoires partiels. De plus, comme le souligne Piccardo (2013, p. 35), il serait également nécessaire de prendre en compte dans toute sa portée l'importance des émotions dans l'apprentissage des langues: « L'individu souvent ne se rend pas compte de la profondeur et de la complexité de la charge émotionnelle de sa relation à ses langues, ou pire s'autocensure quand il/elle éprouve des émotions négatives. [...] Il serait beaucoup plus réaliste, au contraire, d'admettre que les trajectoires individuelles dans l'apprentissage des langues impliquent des émotions et des sentiments ambivalents, parfois positifs et parfois négatifs.» Les descripteurs du REFIC se rapportant à une activité d'auto-réflexion sur le profil linguistique et culturel des apprenants constituent un moyen pour les aider à analyser les expériences de vie auxquelles les langues de leur répertoire sont liées, dépassant ainsi le dressage d'un simple catalogue des niveaux atteints dans les différentes langues, auquel le profil de l'apprenant est souvent réduit.

3.3. Les résultats atteints et les descripteurs du REFIC

Les résultats atteints lors de l'expérimentation ont été relevés par des épreuves *ad hoc*, par des questionnaires d'auto-évaluation, par l'observation du degré de participation aux activités proposées, en particulier l'engagement dans les échanges en ligne pendant les sessions de formation sur la plateforme Galanet ainsi que par les témoignages des enseignants. Les descripteurs du REFIC a constitué un guide pour la définition des domaines impliqués et des compétences acquises. Nous procédons à une synthèse de ces résultats, tels qu'ils ont été enregistrés dans les différents contextes d'intervention.

Les compétences en langues

Les différentes épreuves auxquelles les élèves/étudiants ont été soumis à la fin de l'expérimentation ont porté sur l'acquisition de compétences en langues et sur les langues qui se situent à différents niveaux.

En premier lieu, la compréhension écrite dans une langue romane curriculaire, dans une langue romane non prévue dans le curriculum, dans plusieurs langues romanes comprenant une des langues du curriculum. Grâce à la participation aux sessions en ligne, les apprenants ont également remarqué qu'ils développaient des capacités d'interaction avec des locuteurs de langues non étudiées. Dans tous les cas les résultats finaux ont montré que des apprentissages significatifs se sont développés, parfois dépassant les attentes des enseignants et des apprenants eux-mêmes.

Comme le montrent les questionnaires d'auto-évaluation la plupart des apprenants découvrent grâce aux activités en intercompréhension de posséder des compétences et des connaissances, ou du moins des potentialités, insoupçonnées.

Les résultats en langues s'étendent à la dimension métalinguistique : les évaluations ont mis en évidence comment la pratique plurilingue a permis aux apprenants de faire des comparaisons, de prendre conscience des relations entre les langues, de comprendre quel est la place historique du latin par rapport aux langues romanes vivantes, ces réflexions ont eu des retombées positives sur la langue de scolarité.

Découverte de soi, des langues-cultures et motivation

Plusieurs aspects ont influencé de façon importante la motivation des apprenants :


- la prise de conscience de leurs propres capacités
- la découverte des qualités esthétiques de langues inconnues
- l'interaction avec des interlocuteurs appartenant à des communautés linguistiques et culturelles différentes.

Ceci explique bien comment la motivation se nourrit de ressources internes et externes, mais qui s'appuient dans tous les cas sur des aspects émotionnels et affectifs et non seulement instrumentaux.

La relation avec l'autre entraîne comme conséquence le développement de la sensibilité interculturelle surtout dans des contextes où les possibilités d'ouverture à la diversité sont limitées, comme souligné en particulier dans le cas de l'école secondaire de Soure, au Portugal.

La formation des enseignants

Comme souligné par Michel Candelier dans son rapport d'évaluation concernant les prestations du lot 4, les Référentiels peuvent s'adresser tous les deux aux enseignants en formation : le REFIC pour que l'enseignant prenne conscience des compétences en



intercompréhension à développer, le REFIDIC pour acquérir des compétences didactiques nécessaire à sa pratique professionnelle dans une perspective intercompréhensive.

L'expérimentation menée montre en effet que l'insertion d'activités en intercompréhension a modifié non seulement la perception des apprenants sur le processus d'apprentissage des langues, mais également celle des enseignants. En particulier les participants à l'expérimentation ont souligné que cette expérience leur a permis de se mettre en jeu dans un travail collaboratif avec des collègues d'autres pays (sur la plateforme Galanet pour programmer les activités à proposer pendant le parcours de formation), de comprendre combien il est nécessaire de dépasser une vision monolingue de l'enseignement des langues, de modifier leur conception de compétence valorisant les compétences partielles possédées ou acquises par les apprenants.

Dans tous les domaines analysés, les descripteurs du REFIC ont été utilisés par les enseignants pour répertorier et éventuellement évaluer les divers types de compétences.

4. Un exemple d'expérimentation d'un scénario MIRIADI

Ce scénario correspond à la recherche-action pour une insertion curriculaire de l'IC dans le contexte de l'Université de Macerata. Il tient compte de deux données contextuelles et contingentes:

- la création d'un séminaire de formation spécifique à l'IC avec octroi de Crédits ECTS de formation suppose dans notre contexte institutionnel la tenue de rencontres en présence. Notre scénario est donc mixte/hybride avec lors des rencontres la tenue de séquences métalinguistiques considérées comme optionnelles dans les modèles de scénario élaborés par le lot 5 pour l'IC à distance. Ce séminaire est donc un appui pour l'insertion de la formation en IC en interaction à distance.

- au début de cette 2ème année de projet MIRIADI, la construction de la nouvelle plateforme de formation en interaction à distance est encore en construction. L'interaction à distance prend donc appui sur les outils existants: la plateforme Galanet, pour l'interaction à distance, après le moment de recherche de partenaires MIRIADI (y compris partenaires associés) sur Lingalog

Dans le processus de recherche-action MIRIADI, notre expérimentation joue donc un rôle intermédiaire comme contribution et mise à l'épreuve par rapports à divers instruments en cours de construction dans MIRIADI: le repérage de diverses séquences de formation à combiner pour créer un scénario à détacher ensuite du scénario fixe de galanet comme éléments indépendants à combiner selon des scénarios plus flexibles; la liaison avec les objectifs tels qu'ils se définissent graduellement dans le référentiel du lot 4; la construction de fiches d'activités (lot 6) et la création de séquences d'évaluation (lot 4).

L'expérimentation entend donc contribuer à la construction du générateur de formation comme objectif global du projet MIRIADI.

Pour le rapport intermédiaire, ce travail de recherche-action n'a pas encore de livrable à produire selon les critères du lot 7.2 mais des éléments de parcours déposés dans le fichiers du P8 (expérimentation), ils constituent un phase de recueil de données à analyser dans la seconde partie de la 2ème année: analyse de l'expérimentation, analyse des outils didactiques et rédaction de fiches, analyse des interactions à distance, analyse des différentes tâches de formation et d'évaluation dont les documents pédagogiques sont déposés dans le fichier du P8 expérimentation (test initial et profil langagier,

séance didactique de sensibilisation entre le roumain, le latin et le dialecte local, tâche de rédaction d'un dossier de presse sur un sujet d'actualité dans la presse romanophone, test de compétences final, cahier de réflexion et d'autoévaluation de la formation).

N° de séquences	Typologie des séquences (lot 5)	Outils/lieux pédagogiques	Activités (lot 6) et fiches locales	Objectifs du référentiel (lot 4)
SN	Négociation	Site lingalog Réunion locale P08	Inscription fiche Galanet, recherche de partenaires pour la session à distance Programmation de l'expérimentation (lot7) et définition du scénario (lot 5)	
SM (à distance)	Médiation: interactions durant la session à distance	Galanet : bureau de groupe, messages, discussions sur le forum		1.2. Apprendre à apprendre 4.1. Comprendre la dynamique de l'interaction
SM (présentiel)	Médiation: séances en présentiel tout au long de la formation Usages de la plateforme, et de ses ressources : parcours guidé et résolution de problèmes techniques Régulations communicatives et d'apprentissage dans le groupe Réflexions guidées avec activités d'apprentissage de l'IC de type métalinguistique, méthodologique, métacommunicatives			1.2. Apprendre à apprendre 2.1. Avoir des connaissances sur les langues et le plurilinguisme 2.2. Avoir des connaissances sur les langues apparentées 3.1. Acquérir des stratégies de compréhension écrite 4.1. Comprendre la dynamique d'une interaction plurilingue
S0 (contextuel)	Pré-requis institutionnels: -Créer une insertion curriculaire de formation Pré-requis de compétences - Formation initiale pour spécialistes	Lieux institutionnels de définition curriculaire dans le contexte local Communication et diffusion institutionnelle		


	de langue: pas de prérequis en IC mais connaissance d'une ou deux langues romanes et compétences métadiscursives			
SOrg (à distance)	Inscription des participants (février 2014)	Galanet Composition des équipes	Inscription avec username et mail. Communication par mail de l'inscription et invitation à utiliser la boîte Galanet pour la communication interne à la formation	
SP (contextuel, à distance et/ou présentiel)	Présentation du dispositif	Communication publique (affiches, tracts) Mails aux participants Séance introductive	Programme général Exploration de la plateforme et de ses fonctionnalités	1.2. Apprendre à apprendre
SP (à distance)	Présentation personnelle: Se présenter (profil) Faire connaissance des autres participants	Messages dans la boîte aux lettres de Galanet Profils sur Galanet	Apprendre à se présenter dans le contexte de la plateforme plurilingue: - lire les profils des autres participants pour comprendre le genre textuel demandé - enregistrer son propre profil en langue maternelle	1.2. Apprendre à apprendre 1.3. Apprendre à s'engager dans la communication plurielle.
SP (présentiel)	Présentation : Présenter l'IC (5 mars 2014)	Séance en présentiel Séance collective avec ppt	Présenter l'IC : fiche n°... - aspects de politique du plurilinguisme - définition de l'IC - présentation globale du champ de la didactique de l'IC (pour spécialistes)	1.2. Apprendre à apprendre 2.1. Avoir des connaissances sur les langues et le plurilinguisme
SEv (présentiel)	Evaluation Evaluation initiale (5 mars 2014)	Fiche d'évaluation initiale des compétences en IC Travail individuel	Textes en 3 langues romanes non étudiées (catalan, roumain, portugais): questions de compréhension globale de la situation de communication, repérage d'actes de parole, traduction, relevé lexical de mots dans les 3	1.3. Savoir s'engager dans l'IC

			langues Fiche dans le Fichero P8 expérimentation didactique à Macerata	
SP (présentiel)	Présentation Etablir son profil linguistique (5 mars 2014)	Travail individuel sur son profil langagier	Réflexion sur la variation langagière : la question des dialectes en Italie, les niveaux de langue en socio-linguistique IC entre dialectes du territoire italien et langues romanes : cf doc.... Etablir son profil langagier en incluant les compétences de compréhension écrite et orale, y compris dialectales Fiche dans le Fichero P8 Expérimentation didactique à Macerata	1.1. Connaître son profil langagier et son environnement linguistico-culturel
S1 (à distance)	Briser la glace (12-20 mars 2014)	Galanet	Intervenir sur un forum, premiers essais autonomes : - comprendre intuitivement les principes de communication sur forum plurilingues - acquérir intuitivement les première stratégies de compréhension - insérer une réaction dans au moins 3 thèmes de discussion	3.1. Acquérir des stratégies de compréhension écrite 3.1.1 Comprendre globalement 4.3.2. Savoir s'insérer dans la dynamique discursive des actes de langage interlocutifs
SMeIC (présentiel)	Séquence d'Entraînement à l'IC (12 mars 2014)	Galanet salle de ressources Forum	Analyser les premiers échanges sur les forums Se former aux stratégies d'interaction plurilingue avec les parcours proposés en salle de ressources de Galanet	4.2. Comprendre la dynamique d'une interaction plurilingue
SOrg (à distance)	Choix du thème:	Galanet chat de groupe salle de rédaction message aux participants pour l'appel au vote	Se réunir en chat (éventuellement guidé en présentiel pour expliquer la procédure) pour décider d'une proposition commune Insérer la proposition dans l'espace de	4.3.1. Savoir co- construire la dynamique thématique d'un échange

			rédaction Lire et voter pour une proposition	
S2 (à distance)	Remue-ménages (21-31 mars 2014)	Galanet phase 2 Forum		S'engager dans la communication plurilingue 4.2.1. Savoir s'insérer dans la dynamique discursive de l'échange
SMetCE SMetCO (Présentiel)	Séquence métalinguistique (19 mars 2014) Activités de renforcement des stratégies de compréhension écrite sur des textes longs	Eurom5	Lecture de textes de presse et usage des aides à l'IC du manuel Eurom5 Initiation à l'intercompréhension orale grâce à l'oralisation des textes de Eurom5 Repérage de mots-outils grammaticaux pour réduire l'opacité: les déterminants et en particulier les articles contractés	3.1. Apprendre à organiser une tâche de compréhension écrite (3.1.1.1., 3.1.1.2) 3.1.2 Savoir utiliser des stratégies interprétatives de niveau textuel (3.1.2.1, 3.1.2.2, 3.1.2.3.) 3.1.4.. Savoir utiliser des stratégies interprétatives de niveau lexical/morphologique (3.1.4.1, 3.1.4.2) 2.2. Avoir des connaissances sur les langues 5. 1. Se préparer à la compréhension orale
SMetIC	Séquence d'Entrainement à l'IC (19 mars)	salle de ressources sur Galanet	Focus sur les stratégies de remédiation aux ruptures de communication Focus sur les stratégies d'interproduction	4.2.2. Savoir gérer ses problèmes de compréhension dans l'interaction 4.2.3. Savoir moduler son expression pour faciliter l'interaction
SMetCE SMetCO (présentiel)	Séquence métalinguistique Activités de renforcement des stratégies de compréhension écrite sur des textes longs (26 mars 2014)	Eurom5	Exercices propédeutiques à la lecture des documents insérés en phase 3 de Galanet (recherche de documents complémentaires sur les thèmes des groupes de travail thématiques) Lecture de textes de presse Initiation à l'intercompréhension orale grâce à l'oralisation	3.1. Apprendre à organiser une tâche de compréhension écrite (3.1.1.1., 3.1.1.2) 3.1.2 Savoir utiliser des stratégies interprétatives de niveau textuel (3.1.2.1, 3.1.2.2, 3.1.2.3.) 3.1.4.. Savoir utiliser des stratégies interprétatives de niveau

			des textes de Eurom5 Repérage de mots-outils grammaticaux pour réduire l'opacité: les auxiliaires en tableau comparé IC et repérage des marques de personnes et de temps des verbes	lexical/morphologique (3.1.4.1, 3.1.4.2) 2.2 avoir des connaissances sur les langues 5.1. Se préparer à la compréhension orale
SMetCE (présentiel)	Séquence métalinguistique Activités de compréhension écrite du latin, du roumain, du dialecte local et réflexion sur leur rapport (2 avril 2014)	Activités de compréhension écrite du roumain sur Galanet Fiche de documents comme base d'activité	Fiche réalisée par F. Vitrone (fichero P08 expérimentation didactique)	
SOrg (à distance)	Choix du groupe thématique de travail (1-4 avril 2014)	Galanet, fin de la phase 2		
S3 (à distance)	Collecte des documents: reperire e scambiare documenti sul tema scelto (4-16 avril 2014)	Galanet phase 3 Forum		
SMetCE SMetCO (présentiel)	Séquence métalinguistique Activités de renforcement des stratégies de compréhension écrite sur des textes longs	Eurom5	Lecture de textes de presse Exercices de renforcement pour la lecture des documents insérés en phase 3 de Galanet. Initiation à l'intercompréhension orale grâce à l'oralisation des textes de Eurom5	
S4 (à distance)	Débat: scambiare opinioni sui documenti raccolti	Galanet phase 3 Forum		
Sorg (à distance)	Organisation du travail	groupe Facebook (chat) forum Galanet phase 4	Distribuer les tâches et organiser le travail de rédaction	
S5 (à distance)	Réalisation du dossier: comporre una rassegna tematica (17 avril- 4 mai 2014)	Galanet phase 4 Forum Chat de groupe de rédaction sur Facebook		
SMetCE	Séquence	Dossier d'articles	Réaliser un dossier de	1.2.3. Savoir repérer

(présentiel)	métalinguistique (9 avril 2014) (7 mai 2014, évaluation individualisée du travail réalisé avec fiche d'évaluation critériée)	de la presse romanophone	presse en italien à partir de la lecture d'articles en langues romanes. Réflexion sur le genre textuel de la revue de presse (éducation linguistique) Mise en évidence de la différence de points de vue selon la langue/nationalité du journal et son orientation politique Dossier d'articles et grille d'évaluation de la tâche dans le fichero P08 (expérimentation)	ses compétences 2.3. Avoir des connaissances sur les liens entre langues et culture
SC 1 (à distance)	Clôture de la session: - bilancio e autovalutazione - salutations	Fil thématique ouvert en phase 4 sur galanet (MétaIC)	S'exprimer sur la formation et son utilité dans la formation universitaire et future carrière professionnelle	
SEv2 Formation (présentiel)	Séquence d'évaluation Test d'évaluation final (7 mai 2014)		Epreuve disponible dans le Fichero P08 (expérimentation) Epreuve écrite de vérification d'acquisition de compétences en IC: - compréhension globale -compréhension détaillée, traduction - compétences méthodologiques: co-construction discursive, stratégies de remédiation, stratégies d'interproduction	3.1 Anticiper les contenus 3.2. Mobiliser des stratégies de compréhension globale 3.3. Mobiliser des stratégies d'intercompréhension 4.1. Comprendre pour interagir (4.1.2, 4.1.4)
Sc2	Séquence de cloture de Formation Rédaction d'un cahier de réflexion et autoévaluation sur l'ensemble de la participation au dispositif de formation (16 avril, lancement du questionnaire en présence / 7 mai restitution du questionnaire)		Questionnaire global, disponible dans le Fichero P08 (expérimentation)	



S Org	Communication de l'évaluation finale du parcours de formation et reconnaissance de crédits ECTS (14 mai 2014)			Valorisation des compétences en IC
--------------	---	--	--	------------------------------------



Conclusions générales

Les expérimentations menées permettent d'observer que dans des contextes différents l'intercompréhension constitue un accès possible à l'éducation aux langues et aux langues de l'éducation (DERLE, 2007). Cependant cette perspective plurilingue de l'enseignement des langues demande un changement de paradigme radical qui se met en place lentement et avec beaucoup de résistances.

Dans les scénarios sociaux et éducatifs actuels exigeant une nouvelle construction de l'espace linguistique et culturel, cette perspective s'avèrerait particulièrement pertinente, à condition de la mettre en œuvre dans toutes ses implications, car comme le souligne Bertocchi (2009, p. 186) :

Il modo peggiore in cui potrebbe essere inteso "l'ampliamento dello spazio linguistico" o la creazione di uno "spazio linguistico europeo" è quello di pensare, in particolare per bambini e ragazzi dell'età dell'obbligo, ad una "somma" di competenze parziali, esercitate e messe in atto da insegnanti diversi, che usano didattiche diverse, con libri di testo e altri strumenti differenti in tutto. La lingua (le lingue) diventerebbe così una disciplina come tutte le altre, e non uno strumento fondamentale di cognizione, di cultura, di identità personale e sociale, con confini che si allargano gradualmente, in una continua interazione e rielaborazione delle mappe concettuali.

Pour répondre à ces nouveaux besoins éducatifs un tronc commun de formation de formateurs devrait être mis en place s'adressant aux enseignants de toutes les disciplines car tout savoir est transmis par la langue et toute conceptualisation passe par une verbalisation des contenus, de même que toutes les langues de la classe et de l'environnement des apprenants contribuent à leur épanouissement cognitif et affectif. A l'intérieur de cette perspective plurielle l'intercompréhension peut avoir sa place et son rôle, comme l'expérimentation décrite l'a montré.

Références bibliographiques

- Andrade, A. I. (Ed.). (2015). Un *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC), Projet MIRIADI. Disponible sur : <http://www.miriadi.net/referentiels>
- Anquetil, M. (2011). L'intercomprensione: definizione del concetto e sviluppo degli approcci. In De Carlo M. (Ed.). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo* (pp. 53-68). Porto Sant'Elpidio : Wizarts Editore.
- Anquetil M., & De Carlo, M. (2011). L'intercomprensione: quels fondements disciplinaires pour une discipline européenne en développement?. Séminaire doctoral international (PLIDAM-INALCO) *Quelles sont les disciplines mobilisées en didactique des langues et des cultures au regard de la diversité des traditions nationales ?*. Paris 18-19 Mars 2011 <https://www.soas.ac.uk/clp/doctoral-seminar/>
- Araújo e Sá, H. (Ed.). (2015) *Histórias em Intercomprensão: A Voz dos Autores*. Aveiro : UA Editora.
- Balboni, P. (2009). Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza. In M. C. Jamet (Ed.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze* (pp. 197-203). Venezia : Le Bricole.
- Bertocchi, D. (2009). Non solo italiano: ipotesi per un'educazione linguistica integrata verso l'Europa. In G. Favaro & N. Papa (Eds.), *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore* (pp. 183-193). Milano : Franco Angeli.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. In *Les Cahiers de l'Acedle*, 5-1, 65-90.
- Candelier, M. (Ed.). (2007). *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz : CELV- Conseil de l'Europe. <http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007E20080302FINAL.pdf>
- Cadre Europeen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. (2001). Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques.
- Candelier, M. De Pietro, J.-F. (2008). Éveil aux langues et argumentations curriculaires : choix européens et fondements empiriques. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Compétences et contenus – Les curriculums en question* (pp. 147-162). Bruxelles : De Boeck Université.
- Coste, D. (2011) Plurilinguisme et intercomprensione. In D. Álvarez, P. Chardenet, M. Tost (Eds.), *L'intercomprensione et les nouveaux défis pour les langues romanes* (pp. 179-190). Paris : Union Latine.
- Coste, D. (Ed.). (2007). *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- De Carlo, M. (Ed.). (2015). Un *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercomprensione* (REFIC). MIRIADI. Disponible sur : <http://www.miriadi.net/referentiels>.
- Degache Ch. (2006). *Didactique du plurilinguisme Travaux sur l'intercomprensione et*

l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues. Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du Langage, Université Stendhal – Grenoble III, sous la direction de **Jacqueline Billiez**.

- 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.
- De Mauro, T. (2009). Dinamiche linguistiche contemporanee. In *Enciclopedia italiana*. Disponible sur <http://www.treccani.it/>
- De Mauro, T. (1977). *Scuola e linguaggio. Questioni di educazione linguistica*. Roma : Editori Riuniti.
- Galisson, R. (1990). De la Linguistique Appliquée à la Didactologie des Langues-Cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire. *Etudes de linguistique appliquée*, 79.
- GISCEL. (1975). *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*. Disponible sur www.giscel.org/dieciTesi.htm
- Jamet, M.-C. & Spita, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. In *Redinter-Intercompreensão*, 1, 9-28.
- Livre blanc : Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive*. (1995). Strasbourg : Commission Européenne.
- Piccardo, E. (2013). Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions. In *Lidil*, 48, 17-36.
- Simone, R. (1979). *L'Educazione linguistica*. Firenze : La Nuova Italia.
- Trim, J. L. M. (1993). Le Symposium dans le contexte des projets "Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe. In *Trasparenza et coerenza dans l'apprentissage des langues en Europe*. Rapport du Symposium de Rüsclikon, Conseil de l'Europe.
- Trim, J. L. M. (2007). *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997, International co-operation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (Eds.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

Textes produits pendant le projet MIRIADI par les membres de l'équipe du lot 4 concernant les prestations 4.2. 4.3. e 4.4.

Carrasco Perea, E. (2015). *Appréhender et calibrer les résultats d'apprentissages en et par l'Intercompréhension : approche empirique multi vs plurilingue* in Matesanz del Barrio, M. (ed.). *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Madrid: Universidad Complutense.

Carrasco Perea E., De Carlo, M. (sous presse) Evaluer en Intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue. In E. Bonvino, M. Ch. Jamet, *Intercomprensione, multilinguismo ricettivo, ibridazione: aspetti linguistici, cognitivi e didattici*, Venezia, EL.LE.

Cognigni, E., Vitrone, F. (2015). "L'inserimento curricolare dell'intercomprensione all'università: un'opzione possibile", in Araújo e Sá, M.H. (coord.) *Histórias em Intercomprensão: a voz dos autores*. Rapport publié dans le cadre du projet Miriadi, pp. 98 - 126, ISBN : 978-972-789-447-5

De Carlo, M. (2015). Programmer un parcours d'enseignement plurilingue à l'aide d'un *Référentiel de compétences de communication en intercompréhension*. In Araújo e Sá, M. H., & Pinho, A. S. (Orgs.) (2015). *Intercomprensão em contexto educativo: resultados da investigação*. Aveiro: UA Editora. ISBN 978-972-789-471-0

De Carlo, M. (2015). Le développement de compétences métalinguistiques par l'intercompréhension entre langues proches. In D. Spita (ed.) *Actele Colocviului "Approches plurielles et intercompréhension "*, 11-13 iunie 2015, Iasi, Romania, Editura Universitatii "Al.I.Cuza", Iasi, 2015, ISBN 978-606-714-218-1.

De Carlo, M. (2015). "L'intercomprensione al servizio dell'educazione plurilingue nella scuola italiana". In A. Benucci (a cura di), *L'intercomprensione: il contributo italiano*, Torino, Utet Università, 77-102.

De Carlo, M. (2014). "À rebours. Quelques études pionnières en éducation aux langues". In M. H. Araújo e Sá, A. I. Andrade (a cura di). *Regards de recherche sur l'avenir de la didactique des langues-cultures, Synergies Portugal 2*, 33-40.

Hidalgo Downing, R., Vela Delfa, C. (2015). Marcos de referencia para la intercomprensión y su aplicación para la evaluación de competencias plurilingües, in Matesanz del Barrio, M. (ed.). *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Madrid: Universidad Complutense.

Pishva, Y. (2015), Apprentissage d'une ou plusieurs langues à travers l'approche intercompréhensive : un exemple d'insertion dans le supérieur. In Araújo e Sá, M. H., & Pinho, A. S. (Orgs.). *Intercomprensão em contexto educativo: resultados da investigação*. Aveiro: UA Editora. ISBN 978-972-789-471-0.

